

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Kateřina Švarcová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Relativita známkování na 1.st. ZŠ
Relativity of Grading at Primary school
Kateřina Švarcová

Vedoucí práce: PhDr. Jan Voda, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Relativita známkování na 1.st.ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 14.7.2017

.....

podpis

Touto cestou chci poděkovat vedoucímu své práce, PhDr. Janu Vodovi, Ph.D. za jeho bezednou trpělivost, ochotu i pomoc, dále také za podporu a kvalitní zpětnou vazbu, díky níž se podařilo práci dokončit, samozřejmě za nekonečnou pozitivní energii a myšlení, které bylo nedílnou součástí naší společné práce. Dík patří i rodině, která mě po celou dobu psaní diplomové práce i studia podporovala.

ABSTRAKT

Práce se zabývá relativitou známkování na 1. stupni základní školy se zaměřením na subjektivitu v hodnocení žákovských prací z českého jazyka při použití klasifikace. Teoretická část je zaměřena na hodnocení obecně, respektive na funkce, typy a formy hodnocení. V teoretické části zmiňuji i to, jaké typy hodnocení jsou považovány za kvalitní. Dvě kapitoly jsou věnovány také objektivitě a spravedlnosti v hodnocení. Práce obsahuje i několik odstavců o ukotvení hodnocení v zákoně.

Cílem výzkumu je zjistit, zda učitelé interpretují výkon žáka odlišně, a jaká kritéria berou do úvahy. Tím chci upozornit na velkou míru subjektivity při hodnocení známkováním. Učitelům byla předložena stejná simulovaná práce žáka. Jejich úkolem bylo práci opravit a uvést, co mělo vliv na jejich hodnocení, tedy udělenou známku. Pro výzkum byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru.

Práce potvrdila předpoklad, že hodnocení známkováním je zatíženo velkou mírou subjektivity. Učitelky totiž známkovaly práci velmi rozmanitě a své hodnocení opíraly o různá kritéria.

KLÍČOVÁ SLOVA

hodnocení, známkování, subjektivita, učitelé, kritéria, úskalí

ABSTRACT

The thesis is concerned with the relativity of marking at primary school, aimed to subjectivity in evaluation when rating the pupils' work in the Czech language.

The theory is focused on evaluation generally - its functions, types, forms. In the theoretical part there is mentioned, what types of assessment are believed to be the first-quality ones. Two chapters are devoted to objectiveness and fairness in the evaluating, too. This thesis contains several paragraphs about the embedment of evaluation in the law.

The target of the research was to find out, if the teachers interpret the pupil's performance differently and what criteria are taken into consideration. I want to alert to the huge amount of subjectivity when rating with marks. The teachers were given the same simulated piece of a pupil's work. Their task was to correct it and to mention what was an influence on their evaluation, the given mark. The half-structured dialogue was the chosen method for the research.

The thesis confirmed the hypothesis that the evaluation through the marks is burdened with a high measure of subjectivity. That is to say, that the teachers marked the work very differently and their evaluation was grounded on various criteria.

KEYWORDS

evaluation, marking, subjectivity, teachers, criteria, difficulty

Obsah

1	Úvod	9
2	Teoretická část.....	11
2.1	Vymezení pojmu hodnocení	11
2.1.1	Hodnocení obecně	11
2.1.2	Školní hodnocení	12
2.1.3	Specifika školního hodnocení.....	13
2.2	Funkce školního hodnocení	16
2.2.1	Motivační funkce hodnocení	16
2.2.2	Informativní funkce hodnocení	18
2.2.3	Regulativní funkce hodnocení	19
2.2.4	Výchovná funkce hodnocení	19
2.2.5	Prognostická funkce hodnocení.....	20
2.2.6	Diferenciační funkce hodnocení.....	20
2.2.7	Poznávací funkce hodnocení	20
2.2.8	Konativní funkce hodnocení.....	21
2.3	Typy hodnocení	23
2.3.1	Formativní hodnocení.....	23
2.3.2	Zpětná vazba.....	25
2.3.3	Alternativní typy hodnocení	29
2.3.4	Sumativní hodnocení	32
2.3.5	Normativní hodnocení	34
2.3.6	Kriteriální hodnocení	35
2.3.7	Hodnocení podle individuální vztahové normy a další typy hodnocení	36
2.4	Formy hodnocení	37

2.5	Objektivita školního hodnocení	39
2.6	Spravedlivost školního hodnocení	42
2.7	Ukotvení hodnocení a klasifikace žáků v zákoně	43
2.8	Známkování	45
2.8.1	Úskalí známkování	47
2.8.2	Hlavní nedostatky známek.....	48
3	Výzkumná část	51
3.1	Charakteristika a cíle výzkumu.....	51
3.2	Organizace výzkumu	51
3.2.1	Vznik žákovské práce	51
3.2.2	Metoda	53
3.2.3	Pilotáž	54
3.2.4	Profil imaginárního žáka a žákovská práce	55
3.2.5	Výzkumný vzorek	56
3.2.6	Průběh výzkumu	57
3.3	Prezentace výsledků.....	58
3.3.1	Učitelka A.....	58
3.3.2	Učitelka B	60
3.3.3	Učitelka C	61
3.3.4	Učitelka D.....	63
3.3.5	Učitelka E	64
3.3.6	Učitelka F	65
3.3.7	Učitelka G.....	67
3.3.8	Učitelka H.....	68
3.3.9	Učitelka CH	69

3.3.10	Učitelka I	71
3.4	Diskuze výsledků	72
3.4.1	Faktory ovlivňující známkování	72
3.4.2	Fenomény	75
4	Závěr	80
5	Seznam použitých informačních zdrojů	82
6	Seznam příloh	85
7	Přílohy	86

1 Úvod

Hodnocení je součástí života nejen žáků a učitelek, ale i každého z nás. Už pouhá otázka: „Jak se máš?“ nutí dotazovanou osobu zamyslet se a zhodnotit, co se podařilo, co bylo méně vydařené a zda se tedy má dobře, špatně nebo popíše svoji náladu jinak. Co to ale znamená, že se má dobře? Jiný člověk může stejnou situaci vnímat velmi odlišně a co pro jednoho je dobré, pro druhého může být ještě lepší nebo naopak příšerné. Tato myšlenka vede k tématu mé diplomové práce, k relativitě známkování, protože stejně jako vnímání nálady i vnímání výkonu žáka může být relativní.

Nápad zaměřit se na relativitu známkování vznikl při doučování jedné dívky. Během dvou let jsem sledovala přísnost známkování její třídní učitelky ve všech předmětech a ztrátu motivace k učení této dívky vzhledem k nemožnosti úspěchu v matematice. Když jsem přepočítala výkon žákyně na procenta, zjistila jsem, že její chyby v pětiminutovce jsou vlastně splněním písemného zkoušení na 90 %. Učitelka dala dívce trojku. Dívčinu práci jsem ukázala jiné učitelce a ta by za stejných podmínek udělila jedničku. Tak se zrodil nápad zjistit, co má vliv na udělenou známku. Co berou učitelé v potaz a co je pro ně rozhodující při volbě známky?

Školní hodnocení je trvale aktuální téma. Každý učitel denně hodnotí. Odborné zpracování školního hodnocení je často spojeno se slovním hodnocením. Osobně tedy téma zpracuji odlišně, zaměřím se na klasifikaci - známkování. Přestože odborné publikace popisují kvalitu slovního hodnocení oproti nekvalitě známkování, klasifikace je stále nejrozšířenější formou hodnocení v českých školách.

Moje diplomová práce se zabývá relativitou známkování na 1. stupni ZŠ. Teoretická část je rozdělena na dvě části. První část se věnuje hodnocení jako takovému, jeho funkcím, typům, formám. V druhé části se zaměřuji na hodnocení klasifikací, respektive známkováním, tj. zařazením výkonu žáka do pětistupňové škály. Čtenáři bych chtěla představit známkování tak, jak ho prezentuje odborná literatura.

Výzkumná část je realizována pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli. Metodologie je podrobně popsána v praktické části diplomové práce. Učitelům byla předložena tatáž simulovaná žákovská práce k opravení a ohodnocení. Cílem výzkumu

je zjistit, zda a jak jednotliví učitelé odlišně interpretují a posuzují výkon žáka známkou – jaká kritéria si stanovují a co berou do úvahy při hodnocení. Předpokládám, že učitelé budou tutéž žakovskou práci hodnotit odlišně, čímž chci upozornit na fakt, že známkování je zatíženo velkou mírou subjektivity učitelů.

2 Teoretická část

2.1 Vymezení pojmu hodnocení

Hodnocení je součástí života každého člověka od jeho počátku až do konce. Lidé hodnotí většinu událostí, které v životě prožijí. Je tedy přirozené, že hodnocení je nedílným aspektem utváření osobnosti po celý život. Na úvod diplomové práce předkládám vymezení pojmu hodnocení a specifika odlišující školní hodnocení.

2.1.1 Hodnocení obecně

Většina lidských činností či aktivit směřuje k dosažení nějakého cíle. Tato činnost je tedy záměrná a stává se cestou k dosažení cíle. Před samotnou činností stojí představa, potřeby, přání. Následuje formulace cíle.

Proces lidské činnosti lze popsat v několika etapách. První etapou je uvědomění si podmínek, které dopomohou k realizaci cíle. Podmínky jsou dvojího typu: vnější a vnitřní. Vnějšími podmínkami se rozumí např. osoby, které mohou proces ovlivnit nebo soubor materiálních a společensky uznávaných hodnot a výsledků lidské práce (jazyk, morálka). Vnitřní podmínky vycházejí z dosavadní úrovně znalostí a dovedností, vlastností a zkušeností člověka.

Další etapou je plánování činnosti, při které vzniká postup, díky kterému lze nejlépe dosáhnout cíle. V této etapě dochází k vymezení prostředků (nástrojů, pomůcek, metod). Poté dochází k realizaci plánované činnosti a následuje vyhodnocení výsledků dané činnosti.

Realizace je hodnocena ve srovnání s představou, kterou osoba vykonávající činnost měla. Hodnocení ale prochází všemi fázemi činnosti – hodnotíme podmínky, prostředky. Hodnocení je organickou součástí každé lidské činnosti. (Kolář, Šikulová, 2009)

„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří

neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 11)

Jak je výše napsáno, hodnocení je součástí každé lidské činnosti, aniž bychom si to uvědomovali. Každodenně vynášíme hodnotící soudy (líbí/nelíbí, smysl/nesmysl). Důležité je uvědomit si, že hodnocení obecně je subjektivní, protože člověk hodnotí podle svých zájmů a vlastně stanovených kritérií, které se mohou vztahovat k jeho osobě. (Slavík, 1999)

Hodnocení souvisí i s rozhodováním. Člověk se často rozhoduje na základě hodnocení. Rozhodnutí probíhá na základě hodnotící analýzy. Rozhodnutí je determinováno zhodnocenými podmínkami a naší hodnotovou orientací.

Výchovně-vzdělávací práce je považována za cílevědomou a smysluplnou lidskou činnost, a proto je přirozeně hodnocení součástí výchovně vzdělávací činnosti. Hodnotí se nejen výsledky, ale i proces, kterým bylo výsledků dosaženo. Hodnotí se i vychovatel a vychovávaný.

Vzhledem k významu hodnocení v rámci zkvalitňování činností je důležité, aby se každý člověk naučil hodnotit. K tomuto hodnocení je nutné dát člověku příležitost a vytvořit podmínky, aby se mohl do hodnotící činnosti zapojit. Díky zvoleným hodnotícím aktivitám získává člověk dovednosti a kritéria pro sebepoznání a sebehodnocení a poznání a hodnocení jiných. (Slavík, 1999)

2.1.2 Školní hodnocení

Školní hodnocení je považováno za jeden ze základních a velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a náročné učební činnosti. Hodnocení se vnímá jako součást činnosti učitele i žáka, kteří v jeho tvorbě spolupracují. (Kolář, Šikulová, 2009)

Odborná literatura vymezuje pojem školní hodnocení takto:

- J. Slavík (1999, s. 23–24) rozumí školním hodnocením „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“
- J. Velikanič (1973, s. 156–157, in Kolář, Šikulová, 2009) chápe hodnocení jako „*proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků.*“
- Podle J. Skalkové (1971, s. 95, in Kolář, Šikulová, 2009) můžeme hodnocení chápat jako „*zaujímání a vyjadřování a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.*“
- Podobné stanovisko zaujímá i A. Tuček (1966, s. 5, in Kolář, Šikulová, 2009), když vymezuje hodnocení jako „*každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka.*“
- M. Pasch a kol (1998, s. 104) hovoří o hodnocení jako „*systematickém procesu, který vede k určení kvalita výkonů vykazovaným žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám.*“

2.1.3 Specifika školního hodnocení

Každodenní hodnocení má spíše náhodný a všeobecný charakter. Slavík (1999, s. 23) odlišuje školní hodnocení takto: „*Týká se přece jedinečné sociální instituce – školy, která se od jiných sociálních institucí, kde se také hodnotí (trhu, vědy, soudnictví), v mnohém liší. Vztahuje se ke zvláštnímu procesu – výuce (tj. učení a vyučování), a jejím činitelům, žákům a učitelům.*“

„Hodnocení je činnost učitele, při níž zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky (vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáka) ve vztahu k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka.“ (Kratochvílová, 2011, s. 21)

Pedagogické hodnocení je systematické, tím se rozumí připravenou, rozumnou, cílevědomě organizovanou činností doprovázenou záměrnými opravami, revizemi a korekcemi hodnocením. Učitelé se na hodnocení připravují, organizují systém i časové intervaly. Výsledky porovnávají s normami. Tato systematická má vliv na povahu vyučování, intenzitu učebních činností i kvalitu a schopnost sebehodnocení žáků. Nelze však pominout ani hodnocení mimikou obličeje (úsmev, pokývnutí hlavou) nebo tónem hlasu. (Slavík, 1999)

Systematická školního hodnocení vychází ze vzdělávacích standardů, se kterými učitel pracuje a které jsou oficiálně formulovány ve vzdělávacím programu školy či v jiných dokumentech.

Tyto standardy jsou pro hodnocení velmi důležité. Chápeme je jako kritéria, která vymezují, co se v určitém typu a stupni školy hodnotí. Školní hodnocení vycházející ze vzdělávacích standardů poskytuje informaci o úspěšnosti výuky a výsledcích. (Kolář, Šikulová, 2009)

Specifikem školního hodnocení je konkretizace toho, co hodnotíme na sledované činnosti a kdy hodnocení provádíme. To znamená, že při hodnocení žáků ve škole hodnotíme výsledek činnosti, ale i kvalitu průběhu učení (samostatnost a promyšlenost činnosti, mechanická, tempo/správnost).

Nedílnou součástí hodnocení je i etika hodnocení, která odráží vztahy žáka ke vzdělávání, předmětu, učiteli atd.

Ke zlepšení učební činnosti přispívá zejména vyučování a zpětná vazba. Ve škole se učí žáci zejména učit se. Hodnocení k tomu nemálo přispívá.

Dalším specifikem hodnocení je jeho nezbytnost a potřeba, což je dokázáno experimenty, při nichž žáci s pozitivním učitelovým hodnocením zvyšovali svoji aktivitu a stejně tak se i u žáků s negativním hodnocením učitele prokázal mírný nárůst aktivity. Avšak žáci, jejichž projevy byly učitelem přecházeny a ignorovány, se zhoršovali v učební činnosti a vykazovali horší výsledky než před započatím experimentu. Tento experiment ukazuje na jeden z problémů ve školství, a to že většina žáků se učí jen pro hodnocení, a ne pro vlastní potřeby či zájmy. (Skalková, 1999, s. 161 – uvádí pokus E. G. Hurlockové in Kolář, Šikulová, 2009)

Hodnocení má dále velký podíl na utváření psychických stránek osobnosti. Ovlivňuje žákovo sebevědomí, vědomí „já“, sebehodnocení, motivační struktury, postavení ve skupině i vztahy s ostatními lidmi. Všechny tyto aspekty může hodnocení podpořit a pozitivně povzbudit žáka nebo ho destabilizovat a podpořit vznik konfliktů. Hodnocení je činitelem, který žákovi ukazuje jeho možnosti. Díky hodnocení může sledovat své pokroky v učení i je hodnotit či porovnávat s výsledky spolužáků. To má vliv zejména na úspěšnost žáka, což je jedna z důležitých potřeb. Každé pozitivní hodnocení je zdrojem jisté míry uspokojení. (Kolář, Šikulová, 2009)

Další potřebou, se kterou hodnocení souvisí, je potřeba výkonu, která se rozvíjí na základě zkušenosti. Předcházející zkušenost žáka s hodnocením bude určovat, jaký výkon je hodnocen pozitivně a naopak. Na základě předchozích výkonů si žák stanoví nové cíle. (Kolář, Šikulová, 2009)

Pozitivní hodnocení má výrazný vliv na motivaci žáka. Toto hodnocení poukazuje na výkony a chování, které je považováno za očekávané. Žáci vnímají i významnost osoby, která hodnocení provedla. Mezi vyznané osoby se zařazují rodiče, učitelé, vrstevníci. Pokud se díky hodnocení dostaví úspěch, žákova potřeba někam patřit je uspokojena. Důležité je podotknout vliv dlouhodobých negativních hodnocení. Žáci si špatná hodnocení kompenzují v jiných skupinách, které ocení jiné kvality. Uznání se může žák dočkat ve sportovních či uměleckých, ale i antisociálních aktivitách. (Kolář, Šikulová, 2009)

Mezi nesporná specifika školního hodnocení řadíme i souvislost s učitelovým pojetím výuky, což ovlivňuje způsob, jakým učitel vyučuje, spoluurčuje průběh

výuky a tím i jeho výsledky. Učitel do hodnocení projektuje svoji subjektivní představu úspěšného žáka a s touto představou konkrétního žáka srovnává.

Důležitým specifikem hodnocení je skutečnost, že prostřednictvím hodnocení žáků hodnotí učitel i sám sebe. Hodnotí kvalitu své pedagogické práce. Důležité je respektovat fakt, že vnitřními posuzovateli výuky jsou pouze žáci a učitelé, kteří jsou zainteresováni do dlouhodobé situace. Ostatní posuzovatelé (hospitující učitelé, ředitelé, inspektoři či rodiče) považujeme za vnější. Tito vnější posuzovatelé hodnotí často pouze v rámci krátké doby strávené ve třídě, čímž může být jejich hodnocení zkreslené. Naopak vnitřnímu posuzovateli může chybět odstup, a tak i jeho soudy mohou být zkreslené. (Kolář, Šikulová, 2009)

2.2 Funkce školního hodnocení

V následující kapitole popíši jednotlivé funkce hodnocení a aspekty žákova učebního procesu, které může učitel v rámci hodnocení ovlivnit.

Školní hodnocení se silně dotýká každého žáka a má také vliv na jeho city i fyzický stav. Skrze hodnocení žák vnímá sám sebe a utváří si sebevědomí, což má dále vliv na jeho pozici ve skupině. Školní hodnocení má vliv i na řízení učebního procesu a motivaci k činnosti.

V odborné literatuře najdeme mnoho funkcí hodnocení, které se často liší pouze názvem, ale jejich výklad je stejný a směřuje ke stejnému cíli v žakově učebním procesu. (Kolář, Šikulová, 2009)

2.2.1 Motivační funkce hodnocení

Motivace je souhrnem hybných momentů, které pobízejí člověka k činnosti. Motivace je založená na potřebách člověka, mezi které patří např. potřeba výkonu, úcty a sebeúcty nebo úspěchu či uznání druhými lidmi. Těchto potřeb se významně dotýká hodnocení.

Hodnocení je jedním z prvků, kterým můžeme zvýšit motivaci žáka k učení a naopak. Skrze hodnocení můžeme žákovu motivaci k učebnímu procesu více či méně oslabit. Na zmíněnou motivaci či demotivaci žáka má vliv úspěch či neúspěch způsobený hodnocením. Žák má potřebu být úspěšný a ve školním prostředí míru úspěchu určuje učitel na základě hodnocení.

Hodnocení má významný vliv na „chtění“ žáka odvést lepší výkon, ale stejně tak může dojít k ochladnutí zájmu o školní práci.

„Motivační funkce je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení a v praxi školy je hodnocení k tomuto záměru nejčastěji využíváno, někdy i zneužíváno, a to v případě, že je učitelem použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46)

Na školách se běžně setkáváme s praxí, kdy učitelé používají hodnocení jako „zbraň“ ve chvílích, kdy nezvládají situaci ve třídě.

Učitel má na základě znalosti žáka použít hodnocení tak, aby v žákovi vznikl emocionální impuls, který změní „chtění“ v činnost. Objevuje se zde úskalí, kdy dochází k redukci ostatních funkcí hodnocení v prospěch motivační funkce, následkem čehož je motivace žáků především hodnocením. (Kolář, Šikulová, 2009)

Motivační funkce souvisí s emocionální (citovou) stránkou hodnocení. Míří do intimní sféry hodnocené osoby. S touto funkcí je nutno zacházet velmi opatrně, protože se bezprostředně týká citů a prožitků žáka, který je hodnocen (Slavík, 1999)

„Hodnocení pobízí žáka k dalšímu učení, neodrazuje ho od svého zdokonalování. Žák je nevnímá jako negativní, ale jako něco, co mu pomáhá v jeho rozvoji. Učitel se opírá zejména o pozitiva žákova výkonu, např. o počet zvládnutých jevů, nikoliv o pouhé jeho nedostatky.“ (Kratochvílová, 2011, s. 24)

2.2.2 Informativní funkce hodnocení

Tuto funkci plní hodnocení skrze zpětnou vazbu, která je žákovi, rodičům či České školní inspekci různými způsoby sdělena. Za zpětnou vazbu se považuje sdělení, které informuje žáka o jeho výkonu, učební činnosti a vynaloženém úsilí.

Hodnocení má informovat o tom, jak se žák blíží cílové normě, na jaké úrovni je jeho učební činnost i jak je na tom ve srovnání s ostatními výkony žáků. Ke zjištění tohoto stavu dochází učitel pomocí různých diagnostických prostředků.

Hodnocení zprostředkovává informaci o tom, jakých vědomostí a dovedností dosahuje žák v porovnání s normou, které by mělo být dosaženo.

Na základě poskytnutí zpětné vazby může žák v ideálním případě přizpůsobit své postupy ke zkvalitnění učebních procesů.

Formy hodnocení plní informační funkci hodnocení různou měrou. Mezi nedostatečně plnící informační funkci patří například udělená známka bez jakéhokoli komentáře. V takovém případě podává známka pouze informaci o tom, do jaké „výkonnostní třídy“ žák patří. Informační hodnotu dostane hodnocení v případě provedení „obsahové analýzy výkonu“, která sdělí žákovi konkrétně, co zvládl v porovnání s normou, co se naučil, celkově zvládl.

Pro učitele plní informační funkce ještě funkci kontrolní a diagnostickou, které učitelovi nastavují obraz efektivity a kvality vlastní vyučovací činnosti. Na základě získaných informací učitel upravuje své postupy a řídicí činnost. (Kolář, Šikulová, 2009)

„Hodnocení poskytuje žákovi dostatek konkrétně a včas formulovaných kvalitních informací, které mu pomohou zorientovat se ve svých výsledcích a učebním procesu. Informace jsou zaměřeny na činnost i její výsledek. Jsou zcela konkrétní, jasné a srozumitelné příjemci hodnocení. Hodnocení respektuje individuální kontext žákova výkonu a zaměřuje se především na jeho silné stránky. Rodiči i dítěti poskytuje informaci o tom, jak se dítěti daří, jakých výsledků dosahuje a jakým směrem se má dále ubírat v učebním procesu. Učitel poskytuje hodnocení informaci o správnosti zvolených strategií vzhledem ke stanoveným cílům.“ (Kratochvílová, 2011, s. 24)

2.2.3 Regulativní funkce hodnocení

Pokud provádí učitel kvalitní hodnocení, dochází k regulaci žákova učebního procesu, čímž učitel ovlivňuje kvalitu žakovy práce, a to nejen výsledku, ale i procesu. Komentáře, které učitel poskytuje žákům, mohou dovést žáky ke kvalitnějším výkonům, regulují tempo i směr výuky žáků.

Amonašvili (1987) upozorňuje na nedostatečnou regulativní funkci klasické klasifikace, což vysvětluje na příkladu, kde žák dostane z určité učební látky známku čtyři. Znamku si opraví znalostí jiné učební látky na známku jedna. Podle Amonašviliho (1987) neudělala oprava špatné známky na lepší pro doplnění chybějících znalostí absolutně nic.

Hodnocení bude plnit regulativní funkci v případě, že bude učitel provádět analýzu výkonu zaměřenou nejen na prokázané znalosti, ale i využití metody práce.

Regulativní funkce se dostavuje zejména při propojení hodnocení učitele s vlastním sebehodnocením žáka. Žák je schopen v rámci učitelova hodnocení a vlastní sebereflexe zhodnotit, zda zvolené strategie učební činnosti byly správné, a své jednání metodicky zkvalitňovat. (Kolář, Šikulová, 2009)

2.2.4 Výchovní funkce hodnocení

Výchovní funkce hodnocení by se měla projevit v tom, že hodnocení bude vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků. Učitel svým hodnocením ovlivňuje žákovo sebevědomí a vnímání sebe sama.

I zde se můžeme setkat se zneužíváním hodnocení jako kázeňského prostředku. V takovém případě se rozhodně nejedná o výchovu. Hodnocení v takovém případě neplní ani jednu z funkcí, které by plnit mělo, a snižuje tak jeho důležitost. (Kolář, Šikulová, 2009)

Kratochvílová (2011) pojmenovává tuto funkci jako funkci rozvíjející. Učitel prostřednictvím hodnocení ovlivňuje vztah žáka k sobě samému, jeho sebepojetí, sebeobraz. Učitel má v rukou velmi silný nástroj, kterým může rozvoj osobnosti žáka výrazně podpořit a rozvíjet, ale i naopak nemotivovat a ničit.

2.2.5 Prognostická funkce hodnocení

Významnou roli má i funkce prognostická, a to zejména z důvodu přechodu žáků mezi stupni vzdělávání a vyvarování se zklamání či deziluzi žáků i rodičů.

Učitel, který dlouhodobě sleduje žákovy výkony, postupy i chování, může s určitou jistotou předpovědět žákovu studijní perspektivu.

Podle literatury (Kolář, Šikulová, 2009) může prognostickou funkci dobře plnit známkování, protože číslce pomohou učiteli zapamatovat si žáka a jeho výkony. Znamky se jeví v rámci prognózy dobré i z dlouhodobého hlediska. Pokud ale přemýšlíme takto, napomáhá známkování k zařazování do výkonnostních skupin, což nekoresponduje s kvalitním vzděláváním podle individuální vztahové normy či absolutního výkonu.

2.2.6 Diferenciační funkce hodnocení

Na základě hodnocení můžeme výuku pro jednotlivé žáky diferencovat, tzn. rozdělovat ji do jednotlivých výkonnostních skupin a tohoto rozdělení maximálně využít pro rozvoj žáků. Diferencovaná výuka je velkým pedagogickým trendem. Je opět nutné upozornit na „škatulkování“ žáků, kterému je nutné se vyhnout, a efektivně využívat schopností či dovedností jednotlivých diferencovaných skupin.

Slavíkův výklad (1999) funkcí hodnocení vychází z psychických dimenzí – citu, rozumu a vůle. Ke každé dimenzi předkládá otázky, kterými tyto dimenze čtenáři přibližuje. Slavík odlišuje dvě sféry funkcí hodnocení. První se týká hodnocení vztažené k žákovi a druhá se vztahuje ke společnosti či státu.

Slavík upozorňuje na to, že každá forma hodnocení uplatňuje tyto funkce. Rozdíly nalezneme v tom, jaký prostor dává daná forma hodnocení jednotlivým funkcím.

2.2.7 Poznávací funkce hodnocení

Tato funkce souvisí s intelektuální (rozumovou) složkou hodnocení. V rámci této složky hodnocení je umožněno, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho,

co jej ve světě obklopuje, aby poznával. Slavík uvádí např. otázky: Co se ti na tom (ne)líbí? S čím to souvisí?

2.2.8 Konativní funkce hodnocení

Konativní funkce souvisí s lidskou vůlí k činu. V rámci této funkce dochází ke změnám a aktivitě. Na konativní funkci se ptáme otázkou po aktivitě. (Slavík, 1999)

Kratochvílová (2011) pojmenovává konativní funkci jako funkci korektivní. Definuje ji takto: „*Funkce je bezprostředně spjata se získáním kvalitních informací o výkonu i o směru, kterým se vydat při korekci výsledků. Umožňuje žákovi hledat samostatně nebo s dopomocí cestu, jak své výsledky zlepšit, zavádět navržená opatření pro zlepšení výkonu a dosažení žádoucího stavu.*“ (Kratochvílová, 2011, s. 24)

	FUNKCE HODNOCENÍ		
	MOTIVAČNÍ	POZNÁVACÍ	KONATIVNÍ
Cíl ve výuce	zaměřovat pozornost k určitým hodnotám, přitahovat nebo odpuzovat	rozlišovat hodnoty a významy, ukazovat jejich souvislost	aktivizovat, podněcovat k činnému dosazování nebo udržování hodnocen
Převládající psychická dimenze	cit	Rozum	vůle
Typické uplatnění ve výuce	seznamování žáků s novým učivem, (sebe)hodnocení chování a postojů žáků	rozpracování učiva, rozvíjení a prohlubování znalostí	upevňování znalostí a jejich aplikace, (sebe)hodnocení výkonů žáků

Tabulka č. 1 – Vztahy mezi motivační, poznávací a konativní funkcí a jejich pedagogickým, uplatněním (Slavík, 1999, s. 18)

Následující tabulka zaznamenává fakt, že s měnící se funkcí hodnocení se mění i učitelova činnost.

	FUNKCE HODNOCENÍ		
	ORIENTAČNÍ	DIDAKTICKÁ	OFICIÁLNÍ
Cíl hodnocení	poskytnout učiteli rychlou orientaci v sociální atmosféře třídy, přinést informace o osobnostech žáků	zajistit výběr učiva, plánování výuky, poskytnout zpětnou vazbu při reflexi výuky, rozřadit žáky do výkonnostních skupin pro účely výuky	splnit úřední požadavky např. psát oficiální zprávy o prospěchu a chování žáků, rozřadit žáky do výkonových skupin pro potřeby výběru na vyšší stupně školy apod.
Čas hodnocení	zejména v prvních týdnech výuky, poté příležitostně průběžně	denně v průběhu školního roku	opakovaně v průběhu školního roku
Metoda získávání informací	povšechné průběžné pozorování	cílené pozorování, zaměřené zjišťování kvalit výuky	formalizované hodnocení, testy
Převažující psychická tendence	cit, rozum	rozum, cit	rozum
Způsob záznamu	přirozená paměť učitele, příležitostně psané poznámky o žácích nebo o třídě	zapsané přípravy na hodinu nebo uvědomělé záměrné zapamatování	formalizované záznamy do klasifikačního zápisníku, do žákovské knížky, na vysvědčení apod.

Tabulka č. 2 – Orientační, didaktická a oficiální funkce hodnocení ve výuce (Slavík, 1999. s. 20)

2.3 Typy hodnocení

Pojmy a termíny týkající se typů hodnocení nejsou zcela ustáleny, a tak velmi často dochází k jejich záměně či k tomu, že se překrývají. Nelze jasně určit, který typ se jeví jako nejvhodnější, protože všechny odpovídají jiným účelům a uplatňují se v různých pedagogických kontextech. To, zda je dané hodnocení v konkrétním případě vhodné, musí posoudit učitel, který hodnocením sleduje krátkodobé či dlouhodobé cíle.

V následující kapitole představuji několik typů hodnocení. Větší prostor věnuji hodnocením, které se proti sobě staví do opozice.

2.3.1 Formativní hodnocení

Toto hodnocení je zaměřeno na podporu dalšího efektivního učení žáků, a to skrze kvalitní zpětnou vazbu. Formativní hodnocení je zaměřeno na odhalení chyb a nedostatků. Žákovi nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů. Má větší šanci být posuzovaným přijato jako pomoc. (Kyriacou, 2012)

Podle Starého a Laufkové (2016) odkazuje formativní hodnocení k zájmu o pozitivní rozvoj člověka v jeho poznání i chování. Slavík (1999) označuje formativní hodnocení jako korektivní, zpětnovazební nebo pracovní. „*Poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit.*“ (Pasch a kol., 1998, s. 104) Slavík (1999) vyzdvihuje primárně důležitost změny hodnoceného, až sekundárně změnu výkonu.

„*Smyslem formativního hodnocení je průběžně poskytovat žákům diagnostické informace o pokrocích, které v učení dělají. Nejde zde o porovnávání žáků mezi sebou, ale převážně o kriteriální hodnocení – „blíží (nebo neblíží) se stanovenému cíli“, „odlišuje se od něj v těchto položkách“. Smyslem formativního hodnocení je každému individuálně sdělit, kde se na cestě k cílům výuky nachází, a hlavně jak má postupovat dál. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak to udělat, aby uměli všichni dobře.*“ (Kalous, Obst, 2009, s. 407)

G.Petty (1996) navrhuje tento postup:

- objasňovat žákům věci tak dlouho, jak budou pokládat za potřebné, příp. i individuálně;
- poskytovat jim tolik praxe, kolik pokládají za potřebné;
- upřesňovat, co je nezbytné pro úspěšné zvládnutí úkolu, aby mohlo být procvičování soustředěno správným směrem;
- oznamovat žákům, proč neuspěli, aby si mohli doplnit mezery, opravit chyby či zdokonalit se v dovednostech, v nichž nedosahovali požadovaného standardu;
- umožňovat libovolný počet pokusů.

Při dodržování tohoto postupu jistě narazíme na časový problém. Často nelze dopřát žákům tolik času. V tu chvíli je nutné vědět, kteří žáci více času potřebují, a poskytnout jim čas na procvičování (ve škole i doma) dříve, než dojde k hodnocení.

„Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti. Typickým příkladem formativního hodnocení jsou učitelovy připomínky a korekce v průběhu žákovy práce, dialogy řešitelů nějakého pracovního nebo výzkumného projektu, hodnotící komunikace žáků při skupinové práci apod.“ (Slavík, 1999, s. 39)

Formativní hodnocení přináší úplnou informaci, vyjadřuje všechny složky potřebné pro konkrétní hodnocení, zejména jeho kritéria. Má charakter dialogu a probíhá jako rozhovor nad průběhem práce.

Formativní hodnocení má pozitivní vliv na motivaci žáka, protože není rozsudkem ani odsudkem. Ze strany žáka je vnímáno jako pomoc či prostředek ke zlepšení či sebepoznání. (Slavík, 1999)

Dle Starého a Laufkové (2016) je formativní hodnocení efektivní proto, že se díky němu žáci více naučí.

Dalším důvodem k používání formativního hodnocení je vytváření dobrého klimatu pro učení. Při používání formativního hodnocení se snižuje pozice učitele jako autority a zvyšuje se pozice pomocníka při učení. Odpovědnost za učení tak přebírá

žák a při neúspěchu si uvědomuje, v čem byl jeho výkon nedokonalý a jak jej zlepšit. Pozitivní klima pro učení je třeba postupně vytvářet.

Hodnocení je vzdělávací cíl. S hodnocením se budou žáci setkávat po celý život. Formativní hodnocení se tak může stát i cílem výuky. Jde o přijetí hodnocení jinou osobou, poskytnutí hodnocení jiným osobám a hodnocení sebe.

Veškeré popsané procesy se uskutečňují skrze zpětnou vazbu. Kvalitní zpětnou vazbu může učitel odvádět po odvedeném výkonu, ale i průběžně při procesu učení. Na základě této zpětné vazby má žák výraznější šanci změnit své strategie učení. Současně je tento typ hodnocení vypovídající i pro učitele, který také upravuje strategie vyučování, aby dopomohl žákovi k dosažení norem.

Aby se tato skutečnost uskutečnila ze strany žáka i učitele, je nutné, aby učitel hodnocenou oblast velmi dobře znal a byl si sám vědom problémových otázek.

2.3.2 Zpětná vazba

Hodnocení je díky své konativní funkci, tj. ta funkce, která se bezprostředně týká hodnocení a sebehodnocení žáků a jejich výkonů, nutným průvodcem učební činnosti. Hodnocení je součástí tzv. rozhodovací zpětné vazby. Tato zpětná vazba vede ke korekci chybných či neefektivních výkonů a zabraňuje tak navyšování počtu omylů. (Slavík, 1999)

Pojem zpětná vazba se pojí s termínem formativní hodnocení a je vnímána jako jeho jádro. „*Zpětná vazba je informace, kterou učící jedinec dostává od někoho jako reakci na svůj výkon. Zpětná vazba je poznatek vyložený ze zpětného pohledu na činnost s cílem ji zlepšit.*“ (Starý, Laufková, 2016, s. 60) Jako problém se jeví skutečnost kvality podávané zpětné vazby. Dále pak to, že jedna podoba zpětné vazby může být pro jedince kvalitní a srozumitelná, pro jiného však nikoli. Poskytování zpětné vazby je vysoce odborná a časově náročná práce. (Starý, Laufková, 2016)

Informativní zpětná vazba

„Zpětnou vazbu chápeme především jako informaci určenou žákovi, která ho informuje o průběhu a výsledcích jeho učení vzhledem k vzdělávacímu cíli.“ (Košťálová a Straková, 2008; Šedřová, Švaříček a Šalamounová, 2012 in Starý Laufková, 2016)

„Na základě aktuální úrovně výkonu žáka může zpětná vazba poskytnout celou řadu různých informací. Pokud není zaznamenán žádný rozdíl mezi reálnou a plánovanou úrovní výkonu, může zpětná vazba potvrdit dosažení cíle, správnost odpovědi či dosažené úrovně výkonu. V případě rozdílu zpravidla poskytuje více či méně detailní informaci, která se může týkat učebních úkolů či procesů a navést žáka k cíli.“ (Starý, Laufková, 2016, s. 61)

Lze rozlišovat zpětnou vazbu hodnotící a nehodnotící. Hodnotící zpětná vazba je zpětná vazba v pravém slova smyslu, tedy kvalitně poskytnutá informace, díky které může adresát zpětné vazby korigovat svoji činnost. Nehodnotící zpětná vazba je pouze komentář situace, který neobsahuje zjevný hodnotící soud. (Slavík, 1999)

V českých školách je zpětná vazba redukována na známku. Informace, kterou nám známka sděluje, je přeceňována a stejně tak motivační efekt známky. Znamka nemotivuje všechny žáky. Motivuje pouze ty, kteří mají vysokou výkonovou motivaci – záleží jim na výkonu oceněném výbornou známkou. (Starý, Laufková, 2016)

Cíle, funkce a typy zpětné vazby

Za hlavní cíl zpětné vazby považujeme dosažení pozitivní změny ve výsledcích žáka. Kvalitně podaná zpětná vazba odpovídá na otázky: Kam žák směřuje? Jak se mu právě daří? Kam a jak má dál postupovat? (Starý, Laufková, 2016)

Specifikace cílů zpětnovazebního procesu:

- zjistit, kam až žák zvládl daný úkol a kde se nalézají hranice jeho momentálních možností v daném úkolu;

- vhodným způsobem žáka informovat o tom, co v daném úkolu již zvládl;
- vhodně volenými otázkami žákovi pomoci dostat se o krůček dopředu v daném zadání;
- podle zjištění plánovat další postup výuky a žákova učení (nejen okamžitá pomoc, ale dlouhodobější plán učení). (Košťálová, Straková, 2008, s. 14)

Funkce zpětné vazby

Zpětná vazba umožňuje usměrňovat žákovo učení, čímž plní funkci regulativní. Pomáhá vytvářet vztah mezi učitelem a žákem a naplňuje tak funkci sociální. Pomocí funkce poznávací umožňuje žákovi lépe poznat učivo, učitele, sebe sama a svůj styl učení. Zpětná vazba napomáhá žákovi k osobnostnímu rozvoji a plní tak funkci rozvojovou. (Laufková, 2016)

Typy zpětné vazby

Lze rozlišovat několik typů zpětné vazby. Podle naplňování funkcí zpětné vazby rozlišujeme zpětnou vazbu zaměřenou na: úkol, proces, seberegulaci, osobnostní vlastnosti. (Starý, Laufková, 2016)

Zpětnou vazbu rozděluje také podle časového období, ve kterém byla poskytnuta. Zpětnou vazbu můžeme poskytnout okamžitě. *„Poskytování okamžité zpětné vazby při výuce je specifické tím, že probíhá simultánně a učitel má jen omezený vhled do probíhajících procesů. Aby mohla být poskytnuta zpětná vazba, je nejprve potřeba identifikovat, co žáci pochopili, a co ne. Každý žák může být v řešení úlohy někde jinde, a pro učitele není snadné do probíhajících procesů učení proniknout.“* (Starý, Laufková, 2016, s. 68) Jde tedy zejména o úsměv, přikývnutí, položení otázky. K okamžité zpětné vazbě se vztahují i techniky, které napomáhají učiteli zjistit, jak si vedou žáci ve třídě. Mezi tyto techniky patří např. zelenočervená karta (pokud si žák ví s úkolem rady, učitel vidí zelenou stranu karty, v případě, že žák potřebuje poradit, otočí kartu a červenou barvou dá učiteli signál). Pomocí různé škály barev lze dát najevo daleko více informací – mám hotovo a mohu pomoci ostatním, nevím si rady, potřebuji pomoc spolužáka, nevím

si vůbec rady, potřebují pomoc učitele. Na stejném principu funguje technika s názvem semafor.

Dalším typem je poskytování písemné zpětné vazby. V tomto případě je výhodou, že učitel má více času na prozkoumání výkonu, který žák odvedl, a lze promyslet cílený zásah do žákova učení tak, aby byl co nejefektivnější. Kvalitní písemná zpětná vazba by měla vycházet z potřeb žáka, rozsahem odpovídat úrovni žákových schopností a být včasná, častá a poskytována pravidelně.

Zpětnou vazbu je také možné poskytovat v dlouhodobém horizontu. Jako efektivní nástroj se zde jeví žákovské portfolio, což je soubor prací žáka shromážděný za určité období, který poskytuje informace o pokroku žáka a jeho výsledcích. Zpětnou vazbu v dlouhodobém horizontu naplňuje také vysvědčení formou slovního hodnocení, které posuzuje žákův výkon a chování verbálně. (Starý, Laufková, 2016)

Kvalita zpětné vazby

„Zpětnou vazbu podáváme žákům k průběhu jejich práce (proces) i k jeho výsledku (produkt)“ (Košťálová, Straková, 2008, s. 13).

Průběh zpětnovazebního procesu je následující:

- dobré pozorování žáka při práci či velmi dobré prohlédnutí výtvoru;
- porovnání žákova výkonu se zadanými kritérii;
- konkrétní popis všeho, co se na práci povedlo;
- formulace korektivních otázek k prvkům práce, které na první pohled neodpovídají zadaným kritériím.

Součástí je samozřejmě i vlastní sebehodnocení. Vhodné je začínat tím, že žák popíše, co se mu podařilo. Následuje hodnocení spolužáků a možná je i společná diskuze. Spolužáky lze vedle učitele úspěšně využívat jako poskytovatele zpětné vazby. Zpětná vazba poskytovaná spolužáky není tak sofistikovaná, ale odpovídá perspektivě vrstevníka a používá žákům lehce srozumitelný jazyk. (Košťálová, Straková, 2008)

„Pokud zpětná vazba neodkazuje na cíle učení, žákům nemusí být jasné, jaký je vlastně rozdíl mezi požadovaným a aktuálním výkonem (kde se dopustili chyby). Nemusejí mít ani potřebu se rozdíly snažit překlenout, a pak se zpětná vazba stává zbytečnou“ (Starý, Laufková, 2016, s. 80).

2.3.3 Alternativní typy hodnocení

Alternativní učební styly využívají alternativních typů hodnocení často založených na žákově odpovědnosti a samostatnosti. Tyto alternativní typy hodnocení však zařazují k formativnímu hodnocení, protože všemi svými prvky do něj zapadají. Zde uvádím několik typů.

Autentické hodnocení

V tomto hodnocení se jedná o zjišťování znalostí a dovedností v situacích, které připomínají reálný život. Větší pozornost se věnuje úkolům prakticky zaměřeným (hudební ukázka, dramatická scénka). (Kolář, Šikulová, 2009)

Autentické učení lze vymezit jako proces, kdy je výuka organizována s důrazem na smysluplné využití učební látky, které vede k vytvoření něčeho přínosného pro žáky samé, pro jejich blízké nebo pro komunitu, tedy s přesahem do reálného světa (Pasch, 1998).

Za autentické hodnocení považuje Pasch (1998) hodnocení v komplexní reálné situaci – hodnocení není uměle zkonstruovaný příklad nebo úloha, ale praktický výrobek; nikoli mluvnické cvičení, ale dopis kamarádovi do nemocnice atd. Nejde tedy o reprodukci učiva, ale o produkci něčeho nového za použití učiva (Pasch, 1998). Autentické hodnocení můžeme definovat i jako hodnocení, které hodnotí kvalitu tvůrčího projevu. Objektem je skutečná tvorba, při níž vznikají nové hodnoty. Mezi autentické hodnocení spadá portfoliové hodnocení.

Portfoliové hodnocení

Jedná se o takový typ hodnocení, kde se hodnotí na základě souboru různých produktů vytvořených žákem (pracovní listy, projekty, záznamy laboratorních prací) a dalších záznamů o dítěti. Toto hodnocení má poskytovat plastický obraz o žákově činnosti – jak se učí, uvažuje, co ho zajímá. (Kolář, Šikulová, 2009)

Díky portfoliu můžeme žákovské dovednosti a znalosti posuzovat komplexně a dlouhodobě. Ukazuje, jaké jsou silné a slabé stránky žáka a zejména zapojuje žáka do plánování a hodnocení učení. Portfolio nepředstavuje změnu hodnocení, ale doplňuje hodnocení učitele.

Portfolio poskytuje žákovi, rodičům, učitelům i vnějším subjektům informace o jeho vývoji, pokrocích i rezervách. Rozlišujeme různé typy portfolií (hodnotící – diagnostické, selekci produktů provádí učitel, používá ho k souhrnnému hodnocení; předmětové – shromažďuje různé produkty v daném předmětu, z dřívějších dob známe zejména výtvarné portfolio; sběrné – pracovní, výtvary bez větší selekce; učitelské – učitel vybírá vždy jen jeden produkt z aktivity, důvody jsou didaktické – zda byl dobře zadán, splnil účel atd.; edukační – vybírá standardní produkt, který slouží k porovnání s paralelní třídou či předešlým ročníkem; výběrové – ukázkové, zařazují se sem úspěšné a odměněné produkty žáka a vytváří se tak výkladní skříň toho nejlepšího; elektronické – obsahuje digitální dokumenty, které lze využít ve výpočetní technice).

Autonomní hodnocení

Při použití autonomního hodnocení je nutné kvalitně pracovat s formativním hodnocením, kdy se žáci učí pracovat se zpětnou vazbou, a na základě hodnotících dovedností je hodnocení svěřeno žákovi. Při hodnocení se využívá deníků a záznamů žáků o sobě samém. V rámci autonomního hodnocení se využívá tzv. kontraktivního učení nebo smluv o učení. Žáci dopředu znají standardy a požadavky nutné k tomu, aby získali určitou známku. V takovém případě přebírá žák sám odpovědnost za vlastní učení. Kontraktivní učení spadá také do oblasti kritériálního hodnocení stejně jako mastery learning neboli zvládající učení, které vychází z přesvědčení, že každý žák může úspěšně dosáhnout

zvolených cílů, a to na základě sebeopravování založeném na žákově znalosti, v jakém učebním kroku se dopustil chyby a jak ji může napravit. (Kolář, Šikulová, 2009)

Starý, Laufková (2016) popisují autonomní hodnocení jako hodnocení, které je v rukou žáků samotných. Žák toto hodnocení používá a zvládá, rozumí mu, dokáže ho vysvětlovat a obhajovat, což je velice vyspělá dovednost, která vede k metakognici (reflexe vlastních učebních procesů, podpora žákovského sebepoznání, sebevědomí i rozvoje studijních schopností, pomáhá regulovat proces učení, uvědomění si vlastního pokroku, posílení odpovědnosti za vlastní výkon). Mezi autonomní hodnocení řadíme tzv. vrstevnické hodnocení a sebehodnocení.

Vrstevnické hodnocení

Ve velmi dobrém třídním klimatu mohou učitelé využívat i vrstevnického hodnocení, které je založené na podpoře žáka žákem. (Kolář, Šikulová, 2009) Vrstevnické hodnocení ztrácí efekt, když je prováděno v nekolegiálním klimatu a pouze posiluje obavy žáků. (Starý, Laufková, 2016)

Myšlenkou vrstevnického hodnocení je, že žáci se mohou mnoho naučit od svých spolužáků – vrstevníků. Vrstevnické hodnocení je opřeno o zkušenost z rodin s více dětmi, kde mladší sourozenci získávají mnoho dovedností od starších sourozenců. Ve škole se využívá vrstevnické roviny, neboť žáci jsou na tom vývojově podobně. Jádrem vrstevnického hodnocení je kooperativní učení (úkol lze splnit pouze za přispění všech členů, odpovědnost za výsledky nese každý sám za sebe). (Laufková, Starý, 2016)

Sebehodnocení

Sebehodnocení tkví v tom, že žáci rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle, co jim k tomu dopomohlo, reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky, plánují, co udělat příště za účelem zlepšení – stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna.

Hodnocení učitele společně s žákovým sebehodnocením má vliv na utváření zdravého sebevědomí a sebepojetí žáka. Aby mohlo sebehodnocení úspěšně probíhat,

je nutné, aby žák znal hodnotící kritéria, podle kterých reflektuje svůj výkon. Smysluplnost hodnocení je založena na hlubokém zamyšlení nad výkonem i procesem. Nelze se dlouhodobě věnovat sebehodnocení povrchně např. otázkou: „Co se mi líbilo?“ Sebehodnocení musí být plánovanou a systematickou činností. (Starý, Laufková, 2016)

„V České republice je sebehodnocení žáka dokonce i legislativně „ukotveno“ v textu vyhlášky č. 48/2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, již je požadováno, aby škola stanovila ve svém školním řádu zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků. Znamená to, že sebehodnocení žáka již nemůže být nahodilá činnost, které se učitelé věnují povrchově a pouze tehdy, mají-li čas, ale musí jít o zcela plánovanou a systematickou činnost, která je běžnou součástí vzdělávání. Sebehodnotící dovednosti bychom měli postupně u žáka vypěstovat. Nemůžeme předpokládat, že kvalitní sebehodnocení zvládne žák sám. Naší povinností je zajistit pro sebehodnocení vhodné podmínky – klima třídy, partnerský vztah, bezpeční, sounáležitost, čas – věnovaná sebehodnocení není ztrátou (protože jsme nestihli probrat nějaké učivo), ale ziskem pro žáka i učitele, vhodné nástroje – kritéria, indikátory – ukazatele úspěchu, kvality, kombinování forem a typů sebehodnocení a propojení sebehodnocení s hodnocením učitele, předání informací rodičům o významu sebehodnocení a jeho realizaci ve třídě.“ (Kratochvílová, 2011, s. 79)

Kolář, Šikulová (2009) uvádějí rozlišení podle Kosové (1998). Rozlišuje podle zdroje hodnocení (kdo je subjektem hodnocení) na vnější hodnocení, kdy zdroj hodnocení objektu leží mimo a vnitřní hodnocení, kdy zdrojem hodnocení je objekt sám, což je dnes vnímáno jako sebehodnocení.

2.3.4 Sumativní hodnocení

Je často prováděno na konci určitého vyučovacího období a stanovuje úroveň dosažených znalostí v určeném časovém okamžiku. (Kolář, Šikulová, 2009)

„Jde o hodnocení realizované na konci určité etapy výuky, po zprostředkování vzdělávacího obsahu v určitém období školního roku (po měsíci, ve čtvrtletí, v pololetí, na konci školního roku, ...), kdy potřebujeme získat konečný celkový přehled o dosaženém

výkonu žáka. Používá se pro informování rodičů o celkových výsledcích žáka, jako podklad pro přechod žáka do vyššího ročníku či jiné školy, nebo pro přijímací řízení na vyšší stupeň vzdělání. Takovým hodnocením je v Evropských školách hodnocení všeobecných i specifických kompetencí žáků, které se provádí cíleně dvakrát ročně.“ (Kratochvílová, 2011, s. 29)

Sumativní hodnocení je zaměřeno pouze na hodnocení výkonu nebo výsledku činnosti. Smyslem tohoto typu hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosavadních výkonech nebo kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor. Sumativní hodnocení pouze rozhodne ANO – vyhovuje, NE – nevyhovuje; může postoupit, nemůže postoupit. Nevěnuje se procesu učení. Sumativní hodnocení poskytuje shrnující posouzení a přehled o dosaženém výkonu žáka. Skrze toto hodnocení dochází k porovnávání výsledků jednotlivých žáků a je např. i podkladem pro přijímání žáků na vyšší stupně vzdělání.

Za vyjádření sumativního hodnocení považujeme zejména známky, ale i slovní charakteristiky či výsledky závěrečných testů. Informace, kterou dostaneme jako příjemce sumativního hodnocení je zařazení na hodnotovou škálu.

Z dostupné literatury se jeví jako ideální kombinace formativního a sumativního hodnocení, tedy spojení slovního vyjádření a škály. (Slavík, 1999)

Charakteristika	Sumativní hodnocení	Formativní hodnocení
Cíl	změřit výkon žáka na konci procesu, shrnout dosažené výkony, porovnávat výkony žáků	Identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním výuku, vylepšit učební výsledky všech žáků
Načasování	konečné (na konci nějaké etapy, studijního období)	Průběžné (poskytované v procesu učení)
Účel	assessment of learning (hodnocení učení; kontrola žákova učení)	assessment for learning (hodnocení pro učení; podpora žákova učení)

Komu primárně slouží	učiteli, rodiči, škole, na kterou se hlásí, vzdělávací politice	žákovi
Role učitele	měřit úroveň naučeného a udělovat známky	poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu a podporovat žákovo učení
Zapojení žáků	minimální	žádoucí
Motivace žáků	vnější	vnitřní
Efekt na učení	slabý, prchavý	Silný, pozitivní, dlouhodobý

Tabulka č.3 – Charakteristika sumativního a formativního hodnocení (Starý, Laufková, 2016, s. 20)

Kratochvílová (2011) uvádí rozdělení hodnocení podle vztahové normy. Rozdíl mezi hodnocením podle vztahové normy se týká měřítka, které rozlišuje lepší a horší výkon. (Slavík, 1999)

2.3.5 Normativní hodnocení

Jedná se o hodnocení relativního výkonu, což znamená, že nehledě na odvedený výkon bude mít daný počet procent nejlepších žáků jedničku - hodnocení výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonu ostatních žáků. Měřítkem je sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině. (Kyriacou. 2012)

„U normativního hodnocení je tímto měřítkem sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině nebo populaci žáků. To znamená, že výkon jedince, řekněme mu pro názornost třeba Karel, je poměřován s výkony ostatních, kteří plní stejný úkol. Tomuto způsobu hodnocení se říká zkouška relativního výkonu“ (Slavík, 1999).

I v případě, že Karel splnil zadaný úkol, ale jeho výsledek byl horší než ostatních spolužáků, je hodnocen jako neúspěšný. Nedosáhl na úroveň normy. Pro normativní hodnocení jsou typické zkoušky na vyšší stupně škol nebo přijímací řízení. Úspěšný

je pouze ten, kdo dosáhl nejlepšího výsledku, ostatní neuspěli, přestože splnili nároky zadané zkoušky. (Slavík, 1999)

Kratochvílová (2011) popisuje normativní hodnocení jako porovnávání výkonu s ostatními žáky, které nebere v úvahu rozdíly, schopnosti a předpoklady žáků. Tento způsob hodnocení vytváří „škatulky“ jedničkařů či čtyřkařů, nemotivuje k další činnosti a zabraňuje rozvoji sebevědomí a sebeúcty.

2.3.6 Kriteriační hodnocení

Kriteriační hodnocení nazýváme také hodnocení absolutního výkonu. *„Hodnotíme výkon žáka ve vztahu k zvolenému kritériu nebo sadě kritérií. Posuzujeme jeho výkon z hlediska stanovených kritérií, která mohou být stanovena učitelem, žáky, společně učitelem a žáky či formulována autoritativně (školou, závaznými dokumenty – viz všeobecné a specifické kompetence žáků pro jednotlivé ročníky evropských škol; výstupy v osnovách českého jazyka pro mateřskou školu a první stupeň základní školy). Toto hodnocení neporovnává žáky mezi sebou, ale skutečný, absolutní výkon žáka. Takové hodnocení podporuje poznávací funkci hodnocení.“* (Kratochvílová, 2011, s. 30)

„Kritéria hodnocení chápeme jako měřítko, kterými poměříme kvalitu různých produktů.“ (Chvál, 2008 in Starý, Laufková, 2016)

V rámci kriteriačního hodnocení je úspěšný ten, kdo splní předem zadaná kritéria. Spolehlivost kriteriačního hodnocení se odvíjí od dobře určených kritérií. Jako typický příklad kriteriačního hodnocení se uvádí zkouška řidičské způsobilosti. Uchazeč uspěje v případě, že splní zadané úkoly. (Slavík, 1999)

Mezi kriteriační hodnocení lze zařadit i známkování. *„Známkování jednotlivých výkonů v pojmech odpovídajících tomu, zda byl konkrétní popis výkonu (kritérium) splněn. To znamená, že všichni žáci, kteří splňují tato kritéria, budou hodnoceni odpovídající známkou bez ohledu na to, jakých výsledků dosáhli ostatní“* (Kyriacou, 2012, s. 126).

2.3.7 Hodnocení podle individuální vztahové normy a další typy hodnocení

Kratochvílová (2011, s. 31) definuje hodnocení podle individuální vztahové normy takto: „*Posuzujeme práci žáka vzhledem k jeho předešlému výkonu. Pojmenováváme, zda došlo ke změně či nikoliv vzhledem ke stanovenému cíli. Takovéto hodnocení podporuje uplatňování individualizace výuky a využívá teorie zvládajícího učení (mastery learning). Podporuje především funkci rozvíjející a motivační.*“

Další typy hodnocení

V této tabulce uvádím stručné definice některých dalších typů hodnocení:

Interní hodnocení Je hodnocení učitelem nebo osobou, která se přímo a průběžně účastní vyučování a hodnocení je součástí vyučovacího plánu.	Externí hodnocení Externí hodnocení je hodnocení provedené osobou působící mimo školu, resp. třídu. Těmito hodnotiteli jsou např. ředitelé hospitující v hodině nebo rodiče.
Neformální hodnocení Základem je pozorování výkonů, které žáci podávají jako součást každodenních činností ve třídě.	Formální hodnocení Hodnocení, na které byl žák předem upozorněn, a má šanci se na hodnocenou činnost připravit.
Průběžné hodnocení Zakládá konečné zhodnocení úrovně prospěchu žáka na hodnotících poznatcích, které učitel získal v průběhu delšího časového období.	Závěrečné hodnocení Zakládá konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka na hodnocení, které bylo provedeno pouze na konci výuky předmětu nebo uceleného programu.
Hodnocení procesu Hodnocení průběhu se blíží pojmu neformální hodnocení, protože je také založeno na přímém pozorování, např. přípravy pokusu.	Hodnocení výsledku Toto hodnocení je založeno na konkrétním hmatatelném výsledku práce, který byl pořízen pro účel hodnocení.

Tabulka č.4 – Další typy hodnocení (zpracováno autorkou dle Kyriacou, 2012)

2.4 Formy hodnocení

„Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. Je to způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek. Jakou formou hodnocení použijeme, bude záležet na konkrétní situaci ve vyučování, protože nám půjde o to, aby právě v této situaci bylo hodnocení pedagogicky nejúčinnější. Ani jedna forma hodnocení sama o sobě není špatná. Všechny formy hodnocení jsou funkční, ale tato jejich funkčnost bude závislá na určitém pedagogickém záměru a pedagogické situaci“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 77).

„Volba způsobu hodnocení souvisí s cílem našeho hodnocení, typem hodnocení, osobností žáka, jeho věkem a je těsně spjata danou pedagogickou situací. Volba forem hodnocení by měla být rovněž v souladu s koncepcí školy, a žádaným pojetím výuky na škole“ (Kratochvílová, 2011, s. 33).

Rozlišujeme formu číselnou, do které řadíme stupnice, procenta, body. V Evropě se setkáváme se čtyřstupňovou hodnotící škálou a používá se zejména jako závěrečné, sumativní hodnocení. Během školního roku využívají učitelé individuální způsoby hodnocení, které může a nemusí být v souladu s hodnocením sumativním, což může vyvolávat nejasnosti a zmatky. Je nutné, aby hodnocení bylo kompatibilní. Průběžné hodnocení a hodnocení závěrečné spolu musí tvořit logická celek. (Kratochvílová, 2011)

K rozvoji hodnocení pomocí klasifikační stupnice došlo v 16. století, protože známky lépe vyhovovaly snahám tehdejší společnosti. Pomocí známek se dali žáci lépe třídit a staly se nástrojem používaným k regulaci přístupu ke vzdělávání. (Kolář, Šikulová, 2009)

Další formou hodnocení jsou slova či věty – forma verbální. Kratochvílová (2011) uvádí verbalizované čtyřstupňové škály – vždy, často, někdy, nikdy, úspěšně, téměř úspěšně, částečně neúspěšně, zcela neúspěšně, zcela osvojeno, osvojeno téměř, osvojeno částečně, dosud neosvojeno atd. Tyto čtyřstupňové škály však neodpovídají slovnímu hodnocení. Slovní hodnocení je konkretizované verbalizované a popisné hodnocení. V takovém případě působí velmi motivačně. Tímto způsobem se používá slovní hodnocení, které využívá učitelovy široké slovní zásoby, která je schopna vyjádřit výsledky žáka. (Kratochvílová, 2011)

Mezi formy hodnocení řadíme i grafické znaky – symboly, obrazy, grafy, barvy. V historii bychom mezi symboly zařadili signy, co byly znamení, která žáci nosili. Špatné žáky označovaly oslí uši, žáky dobré zase odznaky za snaživost. (Kolář, Šikulová, 2009) V dnešní době jsou používány zejména již zmíněné symboly. Žákům je grafická podoba hodnocení blízká díky své názornosti a pestrosti. Je však nutné, aby i tato podoba hodnocení měla dostatečnou vypovídající hodnotu a byla srozumitelná. Obsah symbolů, grafů či obrazů je možné přiblížit verbálně. (Kratochvílová, 2011) „*Škálové hodnocení pomocí symbolů (obrázků) považuji zvláště pro 1. a 2. ročník za uchopitelné a vypovídající. Je však třeba, aby bylo alespoň většinou doplněno verbálně. Samo o sobě je příliš obecné. Malé děti často rády a adekvátně odhadnou dosaženou úroveň pomocí symbolů – škály. Na druhé straně mají potíže v sebevyjádření a specifikaci svých znalostí, úspěchů či obtíží (je třeba posilovat sebe/hodnocení)*“ (Kratochvílová, 2011, s. 37).



Zdroj: <http://www.tiskatka.cz/4-hodnotici-razitka>

Poslední formou hodnocení je forma nonverbální, kam řadíme gesta, mimiku, vyjádření pohybem, názorem. Ač si to učitelé někdy neuvědomují, žáci umí číst z výrazu obličeje i gest. Úsměv či zamračení může mít vliv na motivaci i výkon žáka. (Kratochvílová, 2011)

Výše popsané formy hodnocení se mohou doplňovat a prolínat. V českých školách však stále převažuje hodnocení pětistupňovou klasifikační škálou. Známkám je přikládán nadhodnocený význam a z výuky se stává honba za známkami. (Kratochvílová, 2011)

V historii jsme mohli zaznamenat hodnocení formou lokace, kdy byli žáci usazováni na místa podle svých výsledků. Lepší žáci měli privilegovaná místa blízko učitele. Žáci s horšími výsledky seděli vzadu. Nejde nezmínit fyzické tresty jako formu hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2009)

2.5 Objektivita školního hodnocení

V jisté míře můžeme uvažovat o objektivitě jako o synonymu ke slovu shoda se skutečností nebo pravdivost. Objektivita není závislá na člověku, ani okolnostech. Objektivní výroky se dají dokazovat a prověřovat. (Slavík, 1999)

„Hodnocení je vždy významným projevem úrovně racionality hodnotitele a zároveň je i projevem jeho subjektivní účasti na procesech, které jsou předmětem jeho hodnotících aktivit. Zvlášť to platí ve školních podmínkách, kdy učitel je ve většině případů tím, kdo žákům předává vědomosti, rozvíjí dovednosti, návyky a formuluje jejich zájmy a postoje. Zároveň je však hlavním hodnotitelem výkonů a kvalitativních změn u žáků. Jinak řečeno, hodnotí to, co sám ovlivňuje“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 96).

Při snaze objektivizovat měření výkonů žáka vede k využívání validních testů. Je nutné rozlišovat hodnocení, které vnímáme jako posouzení výkonu žáka pohledem učitele. Učitel výkon subjektivně poměřuje se svou představou, výkony dalších žáků i individuálními schopnostmi konkrétního žáka. Od hodnocení je nutné odlišit školní měření. Školní měření se provádí testy či jinými validními nástroji a výsledek je zpravidla kvantitativní. (Čapek, 2008)

Kolář a Šikulová (2009) poukazují na to, že v případě snahy o objektivizaci hodnocení a omezení školního hodnocení na měření by hodnocení neplnilo všechny své funkce, zejména výchovnou, regulační a motivační.

„Objektivitu školního hodnocení mohou problematizovat rozmanité důvody. Jedním z prvních je již to, že hodnocení se mnohdy týká hodnot, které samy mohou být považovány za relativní. Dalšími příčinami nízké objektivit je nespolehlivost při získávání hodnotících údajů, bezděčná nebo i záměrná nepřesnost hodnotitelů, nevhodnost zvolených kritérií, nesprávné přiřazení údajů ke stupňům hodnotící škály atd.“ (Slavík, 1999, s.62)

Hodnocení je často vázáno na dialog učitele s žákem, a protože objektivně hodnotit žáka je povinností učitele, je nutné zaměřit se na validitu (platnost, správnost) a reliabilitu (spolehlivost). Tyto dva termíny se sledují spíše u standardizovaných testů, ale i u subjektivního hodnocení je nutné na ně pomýšlet. (Slavík, 1999)

Validita hodnocení je vlastnost hodnocení, která zaručuje, že hodnocení zjišťuje vše, co má, a jenom to, co se od něj očekává. Příkladem je hodnocení početního výkonu, do kterého se nepromítá písemná úprava výpočtu. Pasch (1998) říká, že žáci by se měli zkoušet pouze z toho, co je učitel naučil.

Validitu lze dále dělit:

- **Obsahová validita:** hodnocení vypovídá o souladu mezi obsahem hodnocení a obsahem hodnocené oblasti. Hodnocení je obsahově validní, pokud je úplné, rovnoměrné a vhodně změřené. To lze vysvětlit tak, že hodnotíme učivo, které bylo probráno, a žádné učivo nebylo upřednostňováno.
- **Konstruktová validita:** hodnocení udává, nakolik se hodnocení týká určité žákovy kompetence, o kterou při hodnocení mělo jít.
- **Souběžná validita:** porovnává jeden druh výsledku s jiným druhem výsledku. V praxi je to například porovnání učitelova subjektivního hodnocení a hodnocení prostřednictvím standardizovaného testu. Souběžná validita je vysoká, pokud se použité hodnotící metody ve výsledcích shodují.

- Predikční validita: zabývá se předpovědní hodnotou hodnocení. Predikční validita je v zájmu zejména účastníků přijímacích řízení. Otázkou je, zda úspěšnost u zkoušek předpovídá úspěšnost ve studiu.

Reliabilita hodnocení je důležitá vzhledem ke stálosti výsledků hodnocení vzhledem k času a posuzovateli. Hodnocení by mělo poskytovat stejné výsledky bez ohledu na to, kdy a kdo je používá. Výsledky hodnocení jsou však ovlivněny psychickým či fyzickým stavem posuzovaného žáka. V některých případech je žák hodnocen dvojkou, přičemž objektivně by měl být hodnocen čtyřkou. (Slavík, 1999)

Se snahou o objektivizaci hodnocení se pojí i chyba. Chyba je rozpor mezi skutečností a srovnávacím vzorem. Slavík (1999) vysvětluje rozdíl mezi chybami relativními a objektivními.

„Objektivní hodnoty nebo chyby mají v rámci určité obecné normy nebo pravidla jednoznačnou platnost. Je možné vést o nich racionální spor a při konečném soudu se lze odvolat na nezpochybnitelné evidentní důkazy. Objektivní chyby se objevují například v přesně vymezených znalostech faktů, algoritmů, pravidel, norem nebo v normovaných dovednostech, tj. při provádění přesně vymezených a závazných postupů – technologií. Příklady objektivních hodnot a chyb najdeme nejspíše v matematice, geometrii, fyzice a ve všech tzv. exaktních vědách. Ve škole jde o ty obory, v nichž lze opakovaně stejnými postupy dospět ke stejným výsledkům a případné odchylky lze přesně změnit. Ale objektivní chyby znají i expresivní disciplíny (výtvarná, dramatická výchova ad.), např. v rámci „řemesla“ (technologie tvorby) nebo přesných znalostí (faktografie). I v nich je v mnoha případech možné vytvořit závaznou a všeobecně přijatelnou normu nebo vzor, které slouží jako podklad hodnocení a jako důkaz správnosti.“ (Slavík, 1999, s. 71–72)

„Relativní hodnoty nebo chyby mají pouze omezenou platnost, protože do velké míry závisejí na jedinečném osobním prožitku, na účinku tzv. relativní hodnoty. Příkladem relativních hodnot jsou tvůrčí symbolické projevy, zejména umělecké, jejichž smysl je založen na prožitkovém účinku. Prožitková účinnost má zabezpečovat mezilidský vliv, vzájemné „přitahování“ a „odpuzování“ (v tomto ohledu je umělecká tvorba svébytným druhem politiky). Ve školní praxi znají relativní chyby velmi dobře učitelé literatury a slohu, výtvarné, dramatické a hudební nebo občanské výchovy ad. To všechno

jsou předměty, v nichž velmi záleží na originalitě výrazu a na jedinečném prožívání každého člověka. Proto lze jen těžko označit určitý postup za prokazatelně objektivně chybný.“ (Slavík, 1999, s. 72)

Kolář, Šikulová (2009) popisují subjektivní chyby při hodnocení učitele. Existují tři skupiny těchto chyb:

- chyby metodologického charakteru: učitel hodnotí bez poznání příčin, podmínek a souvislostí, učitel hodnotí momentální výkon, bez ohledu na žákovy měnící se kvality a předcházející stav, učitel hodnotí bez ohledu na diferenciaci (nerespektuje rozdíly mezi žáky a individuální cíle), učitel nemá dostatečně stanovená hodnotící kritéria;
- chyby související se specifickými vlastnostmi učitelovy osobnosti: učitel je příliš mírný (posuzuje žáky v přívětivějším světle, nadhodnocuje jejich výkon), učitel je příliš přísný (posuzuje výkony žáků např. výrazně přísněji, než jak realitu vidí ostatní pozorovatelé či učitelé), učitel je nesmělý a v hodnocení hledá zlatou střední cestu, která ztrácí vzdělávací i výchovné hodnoty, učitel má sklon k vyhraněným soudům (pozitivní prvky hodnotí jako výrazně lepší a negativní prvky jako výrazně horší), učitel promítá do hodnocení vlastní aktuální psychický stav, učitel není schopen empatie (nezohledňuje žákovy důvody chování a jednání);
- chyby vyplývající z učitelovy subjektivní percepce žáka: dojem učitele na žáka nevytváří pouze výkony žáka, ale i informace, které učitel o žákovi dostává, učitel se zaměřuje na určité žáky a ti jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni.

2.6 Spravedlivost školního hodnocení

Při zabývání se objektivním hodnocením se objevuje i spravedlivé hodnocení. Spravedlivé hodnocení je požadavkem zejména žáků. Požadavek spravedlnosti vyjadřuje obavu ze subjektivity hodnocení prováděného pouze učitelem. Obava se zvyšuje v případě, že je žákům utajen učitelův záměr a hodnotící kritérium. (Kolář, Šikulová, 2009)

„Pokud bychom se chtěli pokusit o charakteristiku „spravedlivého hodnocení“, museli bychom konstatovat, že spravedlivé hodnocení může být jen hodnocení komplexní,

které postihuje celou osobnost žáka i s jeho vývojovými tendencemi, s přihlédnutím k nezbytné kompenzaci silných i slabších stránek této osobnosti a celé řady dalších faktorů. Ale takto koncipované hodnocení je prakticky nerealizovatelné (snad kromě zcela výjimečného závěrečného hodnocení). Učitel totiž při každém hodnotícím aktu nemůže vždy zohledňovat všechny faktory, které v procesu hodnocení vstupují do hry. Při hodnocení dílčího výkonu má učitel možnost vzít v úvahu vždy jen některý z determinujících faktorů, a to pravděpodobně ten, který nejspíše odpovídá pedagogickému záměru hodnotícího aktu. “ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 99)

Dochází ke ztotožnění spravedlivého a objektivního hodnocení. Spravedlivé hodnocení by však mělo mít příměs subjektivity, kterou vnáší učitel a Amonašvili (1987) ji pojmenovává jako objektivně-subjektivní spravedlnost. Tento typ spravedlnosti však nejsou někteří žáci schopni pochopit. (Kolář, Šikulová, 2009)

Pojem spravedlivé hodnocení je u žáků často zaměňován s aritmetickým průměrem známek, které získali. Žáci ovšem pomíjí závažnost jednotlivých známek. Přijímání hodnocení žáky je značně subjektivní. Subjektivita je založená na vztahu s hodnotícím učitelem a také na oblíbenosti či neoblíbenosti k danému předmětu. (Kolář, Šikulová, 2009)

Kolář, Šikulová (2009) uvádějí, že požadavek objektivního hodnocení ve vyučování není reálný a stává se nesmyslným. Snaha o perfektně výrazně objektivní hodnocení vede k odosobnění a hodnocení jím ztrácí některé své funkce, např. výchovnou.

2.7 Ukotvení hodnocení a klasifikace žáků v zákoně

Způsob hodnocení v českých školách stanovuje zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jmenovitě § 51 až § 53. Ustanovení školského zákona konkretizuje vyhláška MŠMT ČR č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve které je hodnocení žáků specifikováno v § 14 – Hodnocení žáků, § 15 – Hodnocení žáků na vysvědčení a § 16 – Výstupní hodnocení.

Jednou ze změn po roce 2004 bylo používání termínu hodnocení zahrnující klasifikaci i slovní hodnocení. Slovní hodnocení je vedle klasifikace od té doby zákonem uznáno jako rovnocenné. (Kolář, Šikulová, 2009)

Následuje citace vyhlášky č. 48/2005 Sb., § 14 a výběr článků z § 15.

§ 14

(1) Hodnocení výsledků vzdělávání žáků vychází z posouzení míry dosažení výstupů pro jednotlivé předměty školního vzdělávacího programu. Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné a respektuje individuální vzdělávací potřeby žáků a doporučení školského poradenského zařízení.

(2) Pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu a obsahují zejména:

- a) zásady a způsob hodnocení a sebehodnocení výsledků vzdělávání a chování žáků, včetně získávání podkladů pro hodnocení,
- b) kritéria pro hodnocení.

Za pedagogicky zdůvodněné hodnocení by se dalo považovat to, které odpovídá kvalitní pedagogické výuce. Hodnotící učitel volil při výuce vhodné metody a respektoval potřeby žáků. Může pak pedagogicky (odborně) zdůvodnit dané hodnocení.

Nárok odborné znalosti na hodnocení odpovídá faktu, že hodnocení prováděl učitel odborně kvalifikovaný v dané oblasti, který je schopen analyzovat chyby. Na prvním stupni ZŠ je učitel kvalifikovaný odborně zhodnotit výkony ve všech předmětech, a tak se předpokládá, že jeho hodnocení bude odborně správné za každých okolností.

Hodnocení musí být samozřejmě doložitelné, což chápeme jako nutnost záznamů hodnocení, pro žáky, rodiče, ale i českou školní inspekci. V případě známek to budou jména žáků v zápisníku učitele a u nich známky z testů, zkoušení a dalších činností. Často je ovšem náročné určit, která známka odpovídá kterému výkonu. Hodnocení můžeme dokládat například i portfoliem vedeným žákem, učitelem či společně, které shromažďuje výkony i výtvořky žáka, čímž můžeme lehce vidět pokroky, které konkrétní žák udělat.

§ 15

(3) Při použití klasifikace se výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem hodnotí na vysvědčení stupni prospěchu:

- a) 1 - výborný,
- b) 2 - chvalitebný,
- c) 3 - dobrý,
- d) 4 - dostatečný,
- e) 5 - nedostatečný.

(4) Při hodnocení podle odstavce 3 jsou výsledky vzdělávání žáka hodnoceny tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku. Klasifikace zahrnuje ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon.

(5) Klasifikaci výsledků vzdělávání žáka v jednotlivých předmětech a chování žáka lze doplnit slovním hodnocením, které bude obsahovat i hodnocení klíčových kompetencí vymezených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

(<http://www.msmt.cz/file/38827/>, [11.6.2017])

2.8 Známkování

Se známkováním neboli klasifikací pracujeme v následujících odstavcích jako s procesem přidělování známky k výkonu žáka.

Jako synonyma ke slovu známka lze nalézt slova charakteristický znak či projev. (Pala, Všianský, 2000)

Nabízela by se i souvislost se slovem znám – vím. Jednotlivé zařazení do stupňů by mělo odpovídat tomu, kolik toho znám a vím.

„Klasifikace je třídění do přesně definovaných skupin, řádů, tříd, podtříd atd. (Třídění či klasifikace rostlin, nemocí, technický zařízení, druhů letadel).“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 3)

„Podstatou klasifikace je vždy a především roztržidění objektů (v našem případě žáků) dle předem daných kritérií, a zařazení objektů (žáků) do vymezených skupin na základě tohoto roztržidění. Klasifikace je procesem desintegračním (objekt je odlišen od ostatních objektů množiny) a manipulačním (objekt je nezávisle na své vůli zařazen).“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 4)

Známkování je jednou z mnoha forem hodnocení. V českých školách stále formou převažující. Znamky jsou jednoduché, působí přehledně, v souboru známek se v nich lze snadno orientovat, pro žáky i rodiče mají dostupnou informační hodnotu. Znamkování však není určeno pouze pro rodiče a žáky, ale i pro osoby, které stojí vně vztahů ve třídě. Je dokladem o výkonu a výsledku zkoušek a prostředkem ke sdělování a předávání výsledků dále. Znamky jsou pro žáky velmi důležité a měří jimi svůj úspěch. Daleko větší význam mají, jsou-li žákům vysvětleny. (Čapek, 2015)

„Znamky jsou číslice, které vyjadřují pořadí. Toto pořadí symbolicky zaznamenává kvalitu žákova školního výkonu ve vztahu k určité školní úloze: dvojka symbolizuje horší výkon než jednička, trojka je lepší hodnocení než čtyřka nebo pětka atd. Žádnou jinou informaci než stanovení pořadí ze známky nezískáme, kdybychom se snažili sebevíc.“ (Slavík, 1999. s. 124)

Znamku nikdy nemůžeme vnímat jako holou číslici. K číslici se vážou učitelovy vzpomínky a vždy je pro učitele doplněna o slovní údaj. Můžeme ji považovat za pomůcku paměti.

Důležitá je i otázka objektivity. *„Znamka pouze vyhlíží jako vhodný nástroj srovnávání, protože je číslici a čísla dokážeme dokonale i jednoduše mezi sebou porovnávat. Ve skutečnosti však za stejnými číslicemi se u známek může skrývat mnoho naprosto nesrovnatelných významů.“ (Slavík, 1999, s. 126)*

Slavík (1999) navrhuje uvědomit si výhody a limity známkování a pokusit se vytvořit takové postupy, které povedou k využití výhod a zmírnění nebezpečí, které s sebou známka nese.

Každá škola má v případě, že hodnotí známkováním, klasifikační řád školy, což je dokument, který definuje jednotlivé stupně známky. (Čapek, 2015)

V rámci získávání zdrojů pro teoretickou část diplomové práce jsem se snažila vyhledat oficiální dokument, který by byl školám inspirací, přesně a odborně definoval, co má klasifikační řád obsahovat. Takovýto dokument se mi nepodařilo dohledat. Školy při sestavování klasifikačních řádů nahlíží do řádů jiných škol a sestavují řád intuitivně.

2.8.1 Úskalí známkování

„Učitel při klasifikaci hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale zahrnuje do hodnocení i žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy, motivy, sleduje, jak se utvářejí jeho pracovní a mravní návyky, jaký je vztah žáka k předmětu, k učení apod. Do známky se může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. To lze jednou známkou jen velmi obtížně postihnout a vyjádřit. Tato obtížnost vyplývá z toho, že známka je označení statické, konečné, neukazuje perspektivu, kdežto učení jsou procesy dynamické.“ (Kolář, Šikulová, 2009)

V jedné z přednášek Jany Nováčkové na téma: Jak se z touhy učit se stane sběratelství známek (<https://www.youtube.com/watch?v=7cnxm-OatVs>, [13.6.2017]) je konstatováno, že známky i jiné grafické formy hodnocení postupně promění u žáků touhu po učení ve sběr odměn (známek, sluníček, hvězdiček). Známkování a odměňování tak přispívá k přeměně vnitřní motivace k učení na motivaci vnější, kterou je třeba odměňovat.

„Školní klasifikace obsahuje všechny atributy klasické metody třídící, nikoliv hodnotící.

- *Kritéria stanovená pro zařazení žáků do jednotlivých stupňů jsou velmi přesně stanovena. Postrádají jakékoliv prvky popisu žákovy individuality, neberou ohled*

na jeho nadání a pracovní podmínky, na jeho startovní čáru, na které stál na počátku hodnoceného období.

- *Počet stupňů, do kterých jsou žáci zařazeni na základě těchto striktních kritérií, je dán taxativně – tři pro zařazení žáka dle jeho chování a pět k zařazení dle prospěchu.*“ (Číhalová, Mayer, 1997 s. 4)

Čapek (2015) upozorňuje na nekvalitní používání známek v českých školách, kdy se učitelé pasují do role soudců a poměřují známkou školní výkony žáků. Vzniká pak problém spravedlnosti a objektivity, kterou se pomocí známek snaží učitelé vytvořit. Žáci však s přibývajícím věkem hodnocení známkou odmítají jako nespravedlivé a neobjektivní. To zvyšuje nedůvěru žáků k učitelům.

2.8.2 Hlavní nedostatky známek

Známka vyjadřuje vzdálenost žákova výkonu od vynikajícího nebo málo přijatelného pólu hodnot. Známka je pro rodiče signál, že učení ve škole probíhá nebo naopak neprobíhá podle očekávání. Je však pouze numerickým konstatováním. Neinformuje, co konkrétně probíhá nebo neprobíhá podle očekávání. (Moderní vyučování, 2004, 8 - 9)

Učitelé nedokážou postihnout, co vlastně známka hodnotí. Za stejnou známkou se může skrývat mnoho významů. Učitelé si nejsou vědomi, co všechno známka zahrnuje – rodinné podpůrné prostředí, čas věnovaný přípravě, psychický stav žáka, pochopení smyslu či přesné naučení postupu. Za stejnou známkou se často skrývá nesouhlasné úsilí. (Čapek, 2015)

Známka není schopná posuzovat myšlení, samostatnost, kreativitu, schopnost spolupráce, neukazuje příčinu žakovských problémů, nevysvětluje vznik, ani nápravu. Tím se potvrzuje, že známka není schopna plnit funkci diagnostickou. (Moderní vyučování, 2004, 8 - 9)

Učitelé si nepřiznají, že známky nemohou vypovídat o nejdůležitějších cílech vzdělávání. Například aktivity jako písemné testy, ústní zkoušení, referáty,

desetiminutovky v přírodopisu nevypovídají o enviromentálních postojích žáka, ekologickém chování, lásce k přírodě, což jsou cíle daného předmětu. (Čapek, 2015)

„Školní známky mají svou funkci zdánlivě schopnost předpovídat nebo předznamenávat budoucí společenskou úspěšnost dítěte. Pokud má dítě pěkné vysvědčení, má před sebou i nadějnou budoucnost. Tato funkce prognózy školních známek se naštěstí potvrzuje jen v určité části případů. Vynikající školní klasifikace není spolehlivým prostředkem k praktickému úspěchu člověka v životě, stejně jako relativní školní neúspěch rozhodně není spolehlivým znakem budoucí společenské nehodnotnosti žáka.“ (Moderní vyučování, 2004, 8 - 9).

Učitelé kladou na známky až příliš velký důraz. Význam známek se přeceňuje v neprospěch toho, co se měl žák naučit. Co se týče známek, tváří se učitelé důležité a používají je jako trest. Špatní učitelé nadhodnocují význam známek, protože možnost udělit známku je v jejich rukách moc. Je nutné si uvědomit, že snížení významu známek vede ke zlepšení klimatu třídy. (Čapek, 2015)

Učitelé známkováním nevhodně trestají chyby žáků. V tomto případě se projevuje špatná práce s chybou v českém školství. Chyba je považována za nežádoucí jev, za projev nevědění. Při hodnocení se učitelé zaměřují na vyhledávání chyb. Chyby se nevyužívá k poučení, ale jako odplata a je důvodem ke snížení známky na odpovídající úroveň. Učitelé si neuvědomují, že špatné známky berou žákům chuť se pokusit o nápravu. *„Rád bych viděl tyto učitele, jak by se tvářili, kdyby za nimi někdo každý pracovní den chodil šest až osm hodin denně a každou chybu, které by se dopustili, trestal.“* (Čapek, 2015, s. 498)

Učitelé při známkování příliš upřednostňují vlastní názor. Učitelé se drží svého privilegia hodnotit. Není důvod, proč by měl učitel být jediným člověkem ve třídě, který hodnotí. K dobrému klimatu ve třídě patří vzájemné hodnocení (učitel – žáci, žáci – učitel). (Čapek, 2015)

Učitelé ani sami nedokážou udržet kontinuitu vlastního hodnocení, tím spíš v učitelském sboru, kde se setkáváme s často velmi odlišnými názory, tedy i odlišným hodnocením. Při hodnocení se učitelé často neubrání použití vlastní nálady a aktuálního rozpoložení. (Čapek, 2015)

Učitel klade na žáky příliš vysoké nároky, pak se ve třídě stane hodnocení vzácností. Klasifikace jedničkou či dvojkou má jen špička třídy. Učitel si neuvědomuje, že špatným hodnocením ničí vztah žáků k danému předmětu a není schopen alespoň částečně diferencovat učivo. Učitelé nedovedou dobrým hodnocením známkou posilovat dovednosti žáků a bojí se „nepřilepšovat“. (Čapek, 2015)

Známkování probíhá na základě sociální vztahové normy. Jedinec je tedy porovnáván s ostatními spolužáky. Učitelé nevnímají, že porovnávat výkony u žáků je nesmyslné, nepatřičné a popírající princip individuálního přístupu k nim. Srovnávání přinese úspěch pouze několika jedincům, ostatním je úspěch opepřen, někdy i trvale. Ztráta možnosti úspěchu se pojí se ztrátou motivace, což vede k neaktivitě žáků. Znamka určuje, jaké má žák postavení ve třídě a přijímá roli úspěšného, průměrného nebo neúspěšného. To vypovídá o nízké míře naplnění motivační funkce. Znamka je často donucovacím prostředkem a klade důraz na vnější motivaci. (Moderní vyučování, roč.10, č.9, 2004)

„Problém není ve známce jako takové, ale v tom, že žáci se z ní nedozvědí, v čem jejich výkon neodpovídal naplnění hodnotících kritérií.“ (Starý, Kratochvílová, 2016, s.15)

3 Výzkumná část

3.1 Charakteristika a cíle výzkumu

Ve výzkumné části diplomové práce jsem se zabývala problémem relativity známkování učiteli na 1. stupni základní školy. Stanovený výzkumný problém zní: Subjektivita v hodnocení žákovských prací z českého jazyka učiteli na 1. stupni ZŠ v případě použití klasifikace.

Cílem výzkumu je zjistit, zda a jak jednotliví učitelé odlišně interpretují a posuzují výkon žáka známkou – jaká kritéria si stanovují a co všechno berou do úvahu při hodnocení; jak probíhá jejich rozhodovací proces?

Ve své diplomové práci předpokládám, že jednotliví učitelé budou hodnotit tutéž žákovskou práci pokaždé jinak, čímž chci upozornit, že klasifikace (známkování) ve škole je zatížena velkou subjektivitou učitelů.

Stanovuji si tyto výzkumné otázky:

VO₁: Jaké skutečnosti mají podle učitelů vliv na konečné ohodnocení žákovské práce?

VO₂: Je odlišné hodnocení různými učiteli stejné žákovské práce podle učitelů v pořádku?

VO₃: Považují učitelé své ohodnocení žákovské práce za účinnou a dostačující zpětnou vazbu k nápravě chybovosti u žáka?

3.2 Organizace výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno jako deset rozhovorů s učitelkami, kterým byla předložena tatáž simulovaná práce žáka k hodnocení.

3.2.1 Vznik žákovské práce

Žákovská práce předložená učitelům k opravení spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura. Této oblasti se na základním

vzdělávání věnuje velký prostor a je tedy jedním z hlavních předmětů vyučovaných na českých školách. Důvodem je i menší možná míra relativita chyb, to znamená, že se objevují jevy, u kterých nelze jednoznačně říct, zda je jev správně či špatně bez hlubší znalosti kontextu. Práce obsahuje diktát a jazykový rozbor. Vzhledem k tomuto rozdělení se může více projevit individuální přístup učitelů k hodnocení.

Všechny chyby v práci jsou zařazeny cíleně. Diktát obsahuje celkem čtyři zřetelné pravopisné chyby, z nichž jedna chyba se opakuje dvakrát.

-oblečen ale, nepyšní.....Žák v tomto případě špatně umístil interpunkci do věty. Žáci 3. ročníku však ještě problematiku interpunkce neovládají. Chyba tedy mohla vzniknout tak, že žák odhalil přítomnost interpunkce podle intonace hlasu učitele, ale špatně ji umístil nebo byl žák na přítomnost interpunkce upozorněn učitelem, ale zaznamenal ji na nesprávnou pozici.
-let je neslišný. Slišel jsem voláníV tomto případě se jedná o chybu, kdy učivo o vyjmenovaných slovech již bylo probráno, ale žák nedokázal aplikovat pravopisné pravidlo.
-vhlkem zrezivěl.....Zde se jedná o přepsání kdy žák pouze přehodil písmena ve slově, což mohlo být způsobeno rychlostí a způsobem diktování nebo specifickou poruchou učení.
-nevytopené tělocvičněV této větě se objeví ypsilon s tečkou, tedy o nejasně zaznamenaný jev, ze kterého učitel nemůže poznat odpověď.
- „nečitelný text“ – jedná se o závěr diktátu.

V rozboru jsem zařadila nedostatečné vysvětlení pojmu synonymum a antonymum. Pochopení termínů je však správné a žák to dokáže doplněním slova, čímž se ukáže, zda učitelé vnímají jako důležitější teoretickou znalost nebo praktické použití. Poslední chybou je prohození barev při výběru věty jednoduché a souvětí. Odpovědi na otázky v rozboru jsou vždy částečně správně zodpovězené či vyznačené.

Žakovskou práci mi pro účely výzkumu přepsal žák třetího ročníku základní školy, kterého žádný z dotazovaných učitelů nezná. Simulovaná žakovská práce je zařazena jako Příloha č. 1.

3.2.2 Metoda

Jedná se o kvalitativní výzkum. Jako výzkumná metoda byl použit polostrukturovaný rozhovor. Za učitelkami jsem vždy dojížděla na jimi zvolené místo, což byla pokaždé škola, kde působily. Rozhovory tedy probíhaly v prostředí, kde se učitelé cítí jistě. Při polostrukturovaném rozhovoru je stanovené základní obsahové schéma a několik základních otázek. Ostatní otázky vznikají během rozhovoru. (Gavora, 2000). Polostrukturovaný rozhovor se tak jevil jako nejvhodnější, protože nejlépe odpovídal potřebám výzkumu.

Rozhovor je strukturován do tří částí. První část obsahuje opravu žakovské práce a odůvodnění udělení dané známky. Cílem je zjistit, jaké strategie učitelé při hodnocení používají a jak nad jednotlivými chybami uvažují. Druhá část předkládá učitelům stejnou žakovskou práci, ale opravenou jiným učitelem. Od učitelů je požadováno zhodnocení opravy a klasifikace imaginárním kolegou. V této části rozhovoru předpokládám, že se vyjeví individuální přístupy učitelů k známkování v opozici vůči předloženému hodnocení. Učitelé ukážou, jak přistupují k odlišnému hodnocení, které je možná založeno na jiných strategiích. V poslední části rozhovoru se zajímám o obecný názor učitelů, zda je žádoucí a vůbec možné sjednocení hodnotících strategií. Jaké by mohly být výhody či nevýhody takového sjednocení.

Otázky pro učitele jsou sestaveny tak, aby každou svoji odpověď učitelé museli odůvodnit, aby se zamysleli nad tím, proč používají a využívají jisté postupy, čím se, předpokládám, odhalí, jak hodnocení vnímají. Zda ho vnímají více jako normu, která určuje jistou úroveň, nebo jako prostředek ke zlepšení žáka.

3.2.3 Pilotáž

Před samotnými rozhovory jsem provedla pilotáž, která mi dopomohla upravit otázky pro rozhovor a formální stránku do konečného stádia.

Pilotáž proběhla na dvou učitelkách prvního stupně. Během pilotáže mě zajímalo, zda jsou moje otázky správně formulované, zda učitelé otázky správně chápou. Dále mě zajímal časový rozsah rozhovoru a preferovaná velikost formátu předkládané žákovské práce.

Pilotáž potvrdila vhodnost polostrukturovaného rozhovoru jako výzkumného nástroje. V rámci odpovědí pilotních učitelek jsem měla šanci se i doptávat na informace potřebné pro výzkum.

Z pilotního výzkumu se jevil jako lepší formát A4, který působil autentičtěji. Čas potřebný na rozhovor se pohyboval mezi 20–25 minutami. Soubor otázek prošel několika změnami.

- Otázka: „Máte potřebu připojit slovní hodnocení?“ byla pozměněna na: „Máte potřebu připojit k hodnocení jakýkoliv komentář?“ Původní formulace tlačila učitele ke konfrontaci mezi známkou a slovním hodnocením. Učitelky nervózněly. Slovní hodnocení tak, jak na něj mířila tato otázka, bylo nutné písemně zaznamenat. Cílem mého výzkumu však není testovat schopnost učitelů psát slovní hodnocení.
- Otázka: „Máte pocit, že ohodnocení známkou je dostačující?“ působila částečně sugestivně a vyvolávala pocit, že jejich hodnocení je špatné. V novém znění zní otázka: „Domníváte se, že na základě Vašeho hodnocení si je žák vědom chyb, které udělal a eventuálně se jich vyvarovat?“
- Na závěr rozhovoru byly připravené dvě otázky: „Měli by podle Vás všichni učitelé hodnotit práci stejnou známkou?“ a „Je žádoucí, aby různí učitelé hodnotili žákovské práce stejně?“ Obě tazatelky pilotního výzkumu odpovídaly na tyto otázky stejně, a proto jsem se rozhodla spojit otázky do jedné. Nově vzniklá otázka zní: „Je podle Vás žádoucí, aby různí učitelé hodnotili žákovské práce stejně?“

Pilotáž dále odhalila nutnost připravit se na odpověď „nevím“. Ke každé otázce, která vyžadovala od učitelky výběr z možností, jsem si připravila několik odpovědí, ze kterých měly možnost vybírat.

Obě učitelky požadovaly znát důležitost práce, zda je to práce společná nebo samostatná. Dále je zajímalo, v jaké výukové fázi se třída nachází. Vzhledem k těmto dotazům jsem sestavila přesný profil žáka i třídy, kde se práce psala.

Pilotáž mě také upozornila na domněnku učitelek, že zkoumám jejich schopnost opravit žákovskou práci. Bylo tedy nutné ujišťovat je, že předmětem mého zkoumání není hodnotit jejich pedagogickou kompetenci, ale zjišťovat, proč danou známku daly, a jak ke klasifikaci přistupují. Mojí snahou tedy bylo vytvořit co nejbezpečnější prostředí.

Dalším z úkolů pilotáže bylo odhalit, zda se učitelé nebudou automaticky stavět do opozice k předložené opravené práci. Pilotáž odhalila, že učitelé se velmi zamýšlejí nad postupy daného kolegy a v žádném případě hodnocení negativně nesrovnávají s tím předloženým. Pilotní učitelky hodnocení respektovaly.

Pilotáž mi tedy dopomohla lépe se připravit na rozhovory zařazené do výzkumu. Zнала jsem časový horizont i obtíže, které mohou nastat. Došlo k přeformulování několika otázek.

3.2.4 Profil imaginárního žáka a žákovská práce

Na základě pilotáže jsem vytvořila imaginární profil žáka, který vypracoval práci předkládanou učitelům. Profil jsem zaznamenala stručně z důvodu rychlého vyhledání informace při případném dotazu učitelky. Profil obsahuje základní informace z hlediska výukového, zdravotního, výchovného a sociálního.

Patrik Malý, 9 let, 3. ročník běžné ZŠ

- ve škole se mu daří, s učivem nemá problémy, je velmi zvědavý, škola ho baví a o učivo má zájem;
- občas nepozorný, zajímá se o všechny a všechno, co se děje ve třídě i mimo ni, to často ovlivní jeho výsledky;

- ve třídě kamarádí se všemi dětmi bez problémů, někdy dává najevo, že chce trávit čas sám;
- nemá žádnou výchovnou ani jinou poruchu.

Aktuální výukový kontext

- 3. ročník, zhruba třetí čtvrtletí;
- vyjmenovaná slova jsou probrána, stejně tak i ostatní jevy, které jsou v rozboru prověřovány;
- práce je zadávána jako opakovací práce po krátkém zopakování předchozího učiva.

Takto jsem měla připravený scénář pro případné doptávání učitelek na podrobnosti, které by mohlo být jedním z kritérií, které ovlivnilo hodnocení.

3.2.5 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek jsem zvolila ženy. Důvodem byl převládající počet žen jako učitelů prvního stupně. Učitelky jsem se rozhodla neomezit vzděláním, věkem ani délkou praxe, protože i tyto aspekty mohou mít vliv na hodnocení učitele. Hlavní podmínkou pro výběr dotazovaného bylo ženské pohlaví a aktivní praxe na prvním stupni základní školy.

Oslovila jsem deset učitelek prvního stupně z náhodně zvolených základních škol. Délka praxe těchto učitelek je od 5 do 40 let. Jedná se tedy o různě zkušené učitelky. Osm z deseti dotazovaných učitelek mají kvalifikaci na učitelství prvního stupně ZŠ, některé z nich ještě doplněné o další vystudované obory. Dvě učitelky mají kvalifikaci na jinou pedagogickou pozici. Vzdělání všech dotazovaných učitelek je uvedeno v kapitole Prezentace výsledků. Celkem se mi tedy podařilo získat vzorky z pěti základních škol. Tyto základní školy jsou z Prahy a Středočeského kraje.

3.2.6 Průběh výzkumu

Rozhovor probíhal vždy pouze mezi mnou a jednou učitelkou. Před začátkem výzkumu byly všechny učitelky seznámeny s průběhem rozhovoru. Prvním úkolem bylo opravit a oznámkovat předloženou žákovskou práci. Opravení a ohodnocení mělo co nejvíce připodobňovat reálnou práci konkrétního učitele.

Následoval rozhovor rozdělený do dvou částí – část vztahující se k předložené opravené práci a obecné otázky k objektivitě hodnocení. Učitelky odpovídaly na následující otázky:

První část

- Opravte a ohodnoťte, prosím, tuto žákovskou práci tak, jako by ji psal žák Vaší třídy.
- Proč jste ohodnotila práci právě touto známkou?
- Proč jste oddělila hodnocení diktátu a jazykového rozboru? (alternativně)
- Myslíte, že by některý Váš kolega mohl tuto práci hodnotit jinak? Proč?
- Máte potřebu připojit k hodnocení jakýkoliv komentář? Proč?
- Domníváte se, že na základě Vašeho hodnocení si je žák vědom chyb, které udělal, a eventuálně se jich může příště vyvarovat?

Druhá část

- Souhlasíte s hodnocením učitele, který práci opravil? Proč?
- Myslíte si, že je v pořádku odlišné hodnocení téže práce? (alternativně)

Třetí část

- Je podle vás žádoucí, aby různí učitelé hodnotili žákovské práce stejně? Proč?
- Vidíte možnosti, jak k objektivnímu hodnocení dospět?

Při přechodu z tematických částí byly učitelky vždy upozorněny na změnu. Během celého rozhovoru byly učitelky upozorňovány, že se zajímám o jejich přístup ke klasifikaci, nikoli o to, co se jeví jako správné.

3.3 Prezentace výsledků

V následujících prepisech rozhovorů jsou ztučněna klíčová slova a shrnující tabulka. Obojí bude předmětem porovnávání.

3.3.1 Učitelka A

Dotazovaná A má 40 let pedagogické praxe. Zhruba posledních 10 let učí na prvním stupni ZŠ. Tato učitelka působila zejména ve speciálně pedagogických centrech a pedagogických poradnách. Vystudovala Předškolní pedagogickou psychologii a Výchovné poradenství. Momentálně učí 3. ročník.

Ihned po zadání opravy a ohodnocení práce se ptá, o jaký ročník se jedná, a sama usuzuje, že se jedná o písemnou práci, která je důležitějšího rázu, tzv. opakovací, která má prověřit získané znalosti žáků. U takovýchto písemných prací si vytváří dopředu pásmo počtu chyb. To znamená, že vybere jevy, které jsou pro tuto práci důležité, a podle toho, kolik chyb žák udělá, udělí známku. Celkově však s oznámkováním předložené práce „zápasí“. Nechce hodnotit z osobního přesvědčení, které odůvodňuje motivačním hlediskem. V práci vyhledává takovou část, za kterou by mohla dát známku jedna. To opírá o důležitost motivace. „*Známka má motivovat.*“ Práci nakonec rozdělí na tři části a ohodnotí známkami 3 z diktátu, 1 a 2- z rozboru. Z motivačních důvodů opravuje práci modrou propisovací tužkou.

Učitelka se vyjádřila v tom smyslu, že známky jsou motivační podle toho, jak je učitel používá. Zda z nich udělá nedosažitelný cíl nebo budou běžnou součástí každého žáka.

Dotazovaná rozhodně souhlasí s tím, že by jiný učitel mohl žákovskou práci ohodnotit odlišnou známkou. Obecně si myslí, že mladší učitelé jsou přísnější a starší vzhledem ke zkušenostem tolerantnější. Hodnocení známkou bere spíše jako zpětnou vazbu svojí práce. „*Pokud bude mít celá třída nějaký jev špatně, je to asi moje chyba.*“

Učitelka využívá ústní komentáře k jednotlivým žákovským pracím. Přiznává, že žáky, kteří mají práci brzy hotovou, vrací s chybami. Z její strany se tedy slovní komentář týká dvou aspektů – vyučující vrátí žáka s chybou, kterou vytyčí cvičením, ve kterém se chyba nachází a ústní pochvalou. V tuto chvíli tedy nemají všichni žáci

stejnou šanci dostat vyjádření od učitele a pomalejší žáci, kteří by pravděpodobně potřebovali vyjádření víc, se k němu nedostanou.

Nápravu chyb se snaží udělat s žáky ve škole, ale jako zásadní v této situaci chápe rodinu. Rodiny „dělí“ na ty, kterým není jedno, že se jejich dítě nesprávně vyjadřuje a má mezery v látce nejen školní, ale i „životní“ a ty, kteří s dětmi mluví o vzniklých problémech a snaží se je řešit.

K předložené opravené práci se vyjadřuje v pozitivním smyslu a vysvětluje, že každý učitel vychází z konkrétní situace, která zrovna byla ve třídě, a tak nemůže jeho hodnocení žádným způsobem napadnout.

Učitelka si myslí, že hodnocení známkou bude vždy subjektivní, protože vychází z osobnosti učitele, který s žáky pracuje nějakým způsobem a vnímá chyby s různou důležitostí. Dotazovaná vnímá velmi negativně diktáty vzhledem k důležitosti v dnešním světě. Myslí si, že v dnešní době už nikdo texty nediktuje, a tak nepřikládá diktátům významnou důležitost.

Stejně hodnocení vnímá jako pozitivní a myslí si, že by se měla zavést pravidla, podle kterých by se žáci hodnotili. V další větě však odlišuje český jazyk od všech ostatních předmětů a uznává, že v jazyce to asi nepůjde. Tímto výrokem učitelka popřela svoje předchozí tvrzení, že hodnocení vychází z osobnosti učitele.

Objektivní hodnocení může vzniknout v rámci školy a paralelních tříd domluvou mezi učiteli. Zde opět připomíná problém ve složení jednotlivých tříd – výchovné, sociální, intelektuální.

Ohodnocení známkou	diktát - 3	Důvod oddělení hodnocení: motivace – šance získat lepší známku
	rozbor – 1, 2-	
	souhrnná - neuděluje	
Odpovědi na výzkumné otázky	1 – ročník, důležitost práce, aktuálně probírané učivo	
	2 – ano, hodnocení vychází z konkrétní situace a osobnosti učitele	
	3 – spíše ano, nutná je ještě domácí práce s rodinou	

Tabulka č. 5 – Shrnutí – učitelka A

3.3.2 Učitelka B

Učitelka B vystudovala Učitelství pro MŠ a v současné době si doplňuje vzdělání. V mateřské škole však působila zhruba jen 5 let. Zbytek svojí pedagogické praxe strávila na prvním stupni ZŠ, to je asi 25 let.

I tato učitelka hned v úvodu žádá informaci o ročníku, ve kterém se žák píšící tuto práci nachází. Neváhá a jednoznačně uděluje dvě známky. Z diktátu by náš žák dostal známku 3 a z rozboru 2-. Učitelka své ohodnocení odůvodňuje počtem chyb. Nejasnosti nebo neúplnou odpověď označuje otazníkem a vlnovkou. Učitelka žákovy odpovědi doplňuje a dbá na jasné formulace. Jako další možnost ovlivnění hodnocení známkou je druh chyby, který učitelka definuje jako „velkou chybu“, což je např. špatně doplněné písmeno (y/i), a „malou“ chybu, což je např. čárka nebo tečka nad slovem. Důvodem pro odlišné hodnocení kolegy by podle této učitelky mohla být např. jiná váha chyby nebo to, v jaké výukové fázi vyjmenovaných slov se žáci nacházejí.

Učitelka B si myslí, že diktáty jsou pro žáky velmi těžké, a proto je odděluje od jiných úkolů. Důvodem je zejména motivace. *„Některé děti nejsou vůbec schopné napsat diktát bez chyby, a to by jim vzalo šanci získat jedničku z celé písemné práce.“*

Komentář dává dětem zejména v momentech, kdy se objeví nejasnosti. Požaduje škrtnutí daného jevu a jeho přepsání. Na základě vysvětlení je ochotná známku změnit. Nepřipouští však cílené využívání tohoto postupu, kdy se někteří žáci uchýlí k využívání „druhé šance“ a záměrně píší nejasně. To, zda je nejasnost záměrná, vyhodnotí podle situace ve třídě. Zná žáky a jejich chování díky dlouhé době strávené s dětmi.

Učitelka si myslí, že uvědomění si chyby může částečně ovlivnit společnou opravou, ale vždy záleží na konkrétním žákovi, zda má o nápravu zájem či v jakém je rozpoložení, jak se cítí.

Dotazovaná B se vyjádřila mírně nesouhlasně s předloženým hodnocením, které se jí zdá mírné. Chyby, které se objevily v předložené práci, považuje za „velké“. Jako důvod jiného hodnocení zvažuje jinou stupnici chyb, která se pravděpodobně odlišuje od její.

Se samozřejmostí potvrzuje, že odlišné hodnocení známkou jiným učitelem je v pořádku. Podle dotazované má zásadní vliv na udělenou známku učitel a jeho způsob práce. Žáci její třídy jsou zvyklí na stupnici, kde chyba znamená sníženou známku o půl stupně, což ale nepotvrzuje učitelkou opravená a oznámkovaná práce. Až po odevzdání práce uvažuje o tom, zda neměl žák nějakou specifickou poruchu a v takovém případě by známku zmírnila.

Učitelka si nemyslí, že je žádoucí, aby různí učitelé hodnotili žákovské práce stejně. Ztotožňuje se s tvrzením, že v hodnocení jde o individuální přístup, a ne o normu. Cestu k objektivnímu hodnocení si učitelka neumí představit. Šlo by podle ní pravděpodobně o velmi konkrétně vymezené směrnice z MŠMT, které by učitelé dříve nebo později začali obcházet.

Ohodnocení známkou	Diktát – 3	Důvod oddělení hodnocení: motivace – šance získat lepší známku
	Rozbor – 2-	
	Souhrnná – neuděluje	
Odpovědi na výzkumné otázky	1 – ročník, počet chyb, druh chyb	
	2 – ano, hodnocení ovlivní konkrétní učitel a jeho způsob práce	
	3 – spíše ano, důležitý je i stav a postoj konkrétního žáka	

Tabulka č. 6 – Shrnutí – učitelka B

3.3.3 Učitelka C

Učitelka C již 32 let působí na prvním stupni ZŠ. Kromě aprobační na první stupeň vystudovala tato učitelka ještě speciální pedagogiku. Dotazovaná pro své ohodnocení zvolila aritmetický průměr. Oznámkovala každé cvičení zvlášť a jednotlivé známky poté zprůměřňovala. Celkově tedy ohodnotila práci známkou 2. Hodnocení aritmetickým průměrem volí proto, aby měli žáci šanci dostat lepší známku. „*Musím zohlednit i ta další cvičení, ta mají také hodnotu. Pokud bych to neudělala, všichni by dostali pětku.*“ Po opravení práce se zajímala o druh a důležitost práce. Podle této učitelky má vliv

na hodnocení momentálně probíraná látka a to, na co klade učitel důraz. Rozhodující je tedy osobnost učitele.

Učitelka připojuje slovní komentář v případě nejasností, které momentálně nehodnotí. V příští práci by je však počítala jako chybu.

Reedukaci svěruje učitelka v podstatě rodičům. Každý žák si bere takovouto důležitější práci domů a píše opravu.

Dotazovaná se nad ohodnocením předložené práce pozastavuje a po přepočítání na aritmetický průměr ho odsouhlasí jako vhodný. Průměrem vychází známka stejně jako u jejího hodnocení. To bere jako dostatečný důvod k udělení hodnocení. Učitelka souhlasí s tvrzením, že odlišné hodnocení je v pořádku, protože hodnotil jiný učitel, který reagoval na konkrétní situaci.

Tato učitelka si nemyslí, že je žádoucí hodnotit žákovské práce vždy stejně, protože tím mizí individualizace a učitelství by se tím robotizovalo. Objektivní hodnocení by podle ní vycházelo z návodu. Tento návod by však fungoval pouze u vybraných úloh, které se dají kategorizovat.

Na závěr rozhovoru jsem se zeptala, zda by jí zajímalo, z jakého ročníku žák píšící tuto práci byl. Tato odpověď ji velmi zajímala. Učitelka předpokládala žáka 5. ročníku, imaginární žák však navštěvoval teprve 3. ročník. Hodnocení by učitelka nezměnila. Žáka ve 3. a 5. ročníku by v této konkrétní situaci hodnotila stejně.

Ohodnocení známkou	Diktát – 2	Důvod oddělení hodnocení: motivace – šance získat lepší známku
	Rozbor – 1, 2, 3, 1	
	Souhrnná – 2	
Odpovědi na výzkumné otázky	1 – důležitost práce, aktuálně probírané učivo, osobnost učitele	
	2 – ano, hodnocení ovlivní učitel, který reaguje na konkrétní situaci	
	3 – spíše ano, náprava proběhne až po napsání opravy s rodinou	

Tabulka č. 7 – Shrnutí – učitelka C

3.3.4 Učitelka D

Učitelka, která se stala dotazovanou D, má velmi širokou škálu vzdělání. Bakalářský titul má z oboru Učitelství pro MŠ, magisterský titul získala vystudováním oboru Učitelství pedagogiky a právo učit na prvním stupni získala v rámci Celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků. Na první stupni učí zhruba dvě třetiny ze své třicetileté praxe.

Učitelka oznámkovala každé cvičení zvlášť. Žákům by zapsala celkem pět známek. Tento postup praktikuje i v běžné praxi. Tato učitelka by se tedy přiklonila k tomu zapsat známky 3, 1, 1, 5, 1 než celkové hodnocení jednou či dvěma známkami. Její hodnocení ovlivňuje zejména počet chyb. V tomto případě znamená půl stupně dolů stejně. Svůj postup odůvodňuje tvrzením, že raději udělí více lepších známek než jednu horší. Zároveň tvrdí, že na ročníku tolik nezáleží, protože učitel dal žákům do písemné práce jevy, které s nimi probíral, a oni je musí umět.

Učitelka zdůrazňuje potřebu vysvětlit rodičům systém hodnocení, testů a chyb. Čímž chce předejít následným stížnostem. Udělení známky obhájí každému žákovi zvlášť ústně. Cílem je vysvětlit žákovi příčinu chyby. Učitelka uvádí např. absenci během probírané látky. Mluví s žáky zejména proto, aby jim oznámila, co se mají doučit. Odpovědnost za znalost nechává na žákovi. Po těchto komentářích si podle učitelky jsou vědomi, kde se stala chyba a jak se jí příště vyhnout.

Učitelka souhlasí s hodnocením jiného učitele zejména kvůli respektu a kolegalitě. Nesouhlasí ale s lomenými známkami. Učitel si má vytvořit takový systém, aby je nemusel používat. Odlišné hodnocení respektuje, protože **každý učitel má svůj styl**. Tento učitel ví, co s žáky během výuky probíral a jaké znalosti by žáci měli v písemné práci prokázat.

Učitelka souhlasí s tím, že by všichni učitelé měli hodnotit stejně spíše v teoretické rovině a z hlediska **spravedlnosti**. Prakticky je to podle ní nemožné, protože každá třída je jiná a žádnou hodinu nemůžete opakovat dvakrát stejně. Navíc připomíná odlišnost českého jazyka od dalších předmětů.

Objektivního hodnocení se může docílit dohodou mezi učiteli např. v paralelních třídách. Jinak to nelze, protože každý učitel pracuje jinak.

Ohodnocení známkou	Diktát – 3	Důvod oddělení hodnocení: motivace – šance získat lepší známku
	Rozbor – 1, 1, 5, 1	
	Souhrnná – neuděluje	
Odpovědi na výzkumné otázky	1 – počet chyb, aktuálně probírané učivo	
	2 – ano, vliv na hodnocení má osobnost učitele	
	3 – ano, náprava proběhne po ústním komentáři	

Tabulka č. 7 – Shrnutí – učitelka D

3.3.5 Učitelka E

Vzděláním je učitelkou prvního stupně a také na prvním stupni už 30 let učí. Než začne na opravě a ohodnocení pracovat, zajímá se o ročník, ve kterém se žák píšící práci nachází, a také zda má hodnotit jednou či více známkami. Počet známek podle ní určuje důležitost práce. Pokud jde o souhrnný test za určité období, musí se hodnotit pouze jednou známkou. Učitelka váhá mezi známkou 2 a 3. Nakonec se vzhledem k ročníku přiklání ke známce 2. Žákovi čtvrtého ročníku by dala 3. O udělené známce tedy rozhodne počet chyb s přihlédnutím na věk žáka a probrané učivo.

Jako jediná **hodnotí diktát dohromady s jazykovým rozbořem**. Diktát nepovažuje za tak rozsáhlý, aby nemohl být součástí celkového hodnocení.

Zda by mohl někdo práci hodnotit odlišně, odpovídá: „*Lepší známkou asi nikdo, ale nepozorná učitelka by mohla neslišný a slišet hodnotit jako dvě chyby.*“ Tímto dokazuje jasně vymezený systém známkování. Komentování práce by proběhlo ústně. Každému žákovi řekne přesně, kde se stala chyba, a co je třeba procvičovat.

K nápravě podle učitelky dojde po ústním komentáři a dalším procvičení. Důvodem chyby je podle učitelky pouze neupevněné učivo. U prohození barev při označování vět vidí obecně problémy u všech žáků a nejvíce u **dětí s poruchami**.

Učitelka kriticky zhodnotila předloženou opravenou práci, kde se nezdá zejména **lomená známka**, která by se neměla dávat. Lomenou známku dává pouze za úpravu.

Konstatuje, že učitel se rozhodl pro dvě známky, protože pravděpodobně zná žáka a je si vědom jeho problémů s diktáty, a tak mu motivačně uděluje dvě lepší známky.

Podle dotazované je rozhodně v pořádku, že každý učitel hodnotí práci odlišně vzhledem k jeho osobnosti.

Stejné hodnocení různými učiteli nepovažuje za žádoucí vzhledem ke složení třídy – cizinci či žáci s poruchami. Ačkoliv podle učitelky rodiče prahnou po hodnocení, které se dá srovnat, není to možné. „*Objektivní hodnocení neexistuje.*“ Cestu by viděla ve velmi složitých tabulkách a jednotných, společně zadávaných pracích, které by žáky zbytečně stresovaly.

Ohodnocení známkou	Diktát – neuděluje	Důvod oddělení hodnocení: neodděluje – souhrnná práce
	Rozbor – neuděluje	
	Souhrnná – 2	
Odpovědi na výzkumné otázky	1 – ročník, počet chyb, aktuálně probírané učivo	
	2 – ano, vliv na hodnocení má osobnost učitele, který reaguje na znalost konkrétního žáka	
	3 – spíše ano, k reedukaci dojde po ústním komentáři a následném procvičení chybných jevů	

Tabulka č. 8 – Shrnutí – učitelka E

3.3.6 Učitelka F

Dotazovaná F je vystudovanou učitelkou prvního stupně s 30 let dlouhou praxí. Tato učitelka posledních 10 let učí v prvním ročníku ZŠ, na který se specializuje.

Bez jakékoli informace o žákovi píšící tuto práci opravuje chyby a hodnotí diktát známkou 2- a jazykový rozbor známkami 1, 1. Celkově pak udělí souhrnnou známku 1-. Udělené známky odůvodňuje počtem chyb, které žák udělal. Později mi oznamuje, že děti, **kteřé se doma poctivě připravují** a jejími slovy dřou, **hodnotí mírněji.**

Hodnocení diktátu odděluje, protože ho hodnotí jako velmi náročný pro většinu žáků. Diktáty obecně hodnotí mírněji než jiné úlohy. Celkově s diktáty jako typem úlohy „bojuje“, protože žáci v něm dokazují současnou znalost, např. znalost vyjmenovaných slov, ale v prvé řadě jsou schopni psát vyjmenovaná slova s i.

V této fázi rozhovoru se doptává, zda nemá žák poruchu učení či jiné znevýhodnění. Přiklání se k názoru většiny učitelek, že jiný kolega by mohl práci hodnotit odlišně, protože přikládá chybě jinou hodnotu.

Komentář připojuje pouze v případě, že mají všichni žáci chybu ve stejném jevu. Jinak to nepovažuje za nutné. Žáky učí, že pokud mají problém, je jim k dispozici a zpětnou vazbu dostane jen ten žák, který o ni stojí. Učitelka se vyjádřila v tom smyslu, že dnešním žákům už nejde o znalost, ale o známku a s tím souvisí i reedukace, kterou učitelka předá rodině. „*Děti zajímají známky zejména kvůli tomu, co se bude dít doma.*“

Učitelka souhlasí s předloženým hodnocením, což vysvětluje způsobem práce daného učitele. Na škole, kde působí tato učitelka, se společně učitelé prvního stupně dohodli na společné škále známkování, čímž předcházejí následným stížnostem a problémům. Rodiče si totiž na tento způsob práce zvyknou.

Učitelka razantně odmítá potřebu stejného hodnocení různými učiteli. V odlišném hodnocení nevidí významný problém. Problém by nastal, pokud by se hodnocení lišilo několika stupni. Jeden učitel by hodnotil známkou 2 a druhý 5. Cestu, jak k objektivnímu hodnocení dospět, nevidí a myslí si, že to není možné.

Ohodnocení známkou	Diktát – 2-	Důvod oddělení hodnocení: jiný druh práce/jevy
	Rozbor – 1, 1	
	Souhrnná – 1-	
Odpovědi na výzkumné otázky	1 – počet chyb, domácí příprava, porucha žáka	
	2 – ano, vliv má osobnost učitele a jeho způsob práce	
	3 – nevím, záleží na konkrétním žákovi, zda má o reedukaci zájem	

Tabulka č. 9 – Shrnutí – učitelka F

3.3.7 Učitelka G

Dotazovaná G učí na prvním stupni ZŠ od počátku své praxe, která trvá již 25 let. Tato učitelka oddělila ohodnocení diktátu a jazykového rozboru a obě části ohodnotila známkou 2. Žakovskou práci doplnila o několik chybějících údajů, které se jí jako řešení zdály vhodnější. Znamky odůvodnila jednoznačně počtem chyb, které žák udělal. Při odůvodnění oddělení diktátu a jazykového rozboru váhá a není si jistá. Nakonec si uvědomí, že mají dohodu v paralelních třídách o odděleném hodnocení diktátů. Přiklání se k tvrzení, že jde o navyklý způsob práce.

Jiné hodnocení by podle ní mohlo vzniknout, protože každý má jiné měřítko, ale zmiňuje se o svém přesvědčení, že nasázet žákům „koule“ není motivací.

Práce komentuje individuálně a ústně při předání opravené práce žákovi. Snaží se zejména chválit a upozorní na chyby, o kterých si myslí, že se staly **z nepozornosti**.

Učitelka není vůbec přesvědčená o tom, že opravení a oznámkování či ústní komentář pomůže žákovi vyvarovat se příště chyby, protože žáci podle ní komentářům nevěnují pozornost. Uvědomění chyby nastává individuálně podle osobnosti žáka. „*Některý žák se možná bude opravě věnovat a příště ji neudělá, ale asi ji udělá jinde.*“

S opravením předložené práce souhlasí, protože jak už jednou zmínila, každý učitel má jiné měřítko a dává různým chybám odlišnou důležitost. „*Znamky, které žák dostane, vychází z konkrétního učitele.*“ Při otázce, zda si myslí, že je odlišné hodnocení v pořádku, přemýšlí a nazve to „divným“. Byla by radši, kdyby existovaly tabulky, které by rámcově určovaly známku. Zdálo by se jí to i příjemné pro žáky, kteří změní školu. Stejně hodnocení považuje za žádoucí např. vzhledem k přijímacím zkouškám na osmiletá gymnázia nebo střední školy. Odlišné hodnocení považuje za nespravedlivé. Podle této učitelky odlišné hodnocení učitelů znemožňuje srovnávání jednotlivých žakovských výkonů. Možnost docílení objektivního hodnocení by viděla v pokynech z MŠMT nebo zmínkou v RVP. Učitelka G předpokládala, že se jedná o žáka 4. ročníku.

Ohodnocení známkou	Diktát – 2	Důvod oddělení hodnocení: dohoda mezi učitelkami paralelních tříd, navyklý způsob práce
	Rozbor – 2	
	Souhrnná – neuděluje	
Odpovědi na výzkumné otázky	1 – počet chyb	
	2 – ano, hodnocení ovlivní osobnost konkrétního učitele	
	3 – spíše ne, vliv má osobnost konkrétního žáka	

Tabulka č. 10 – Shrnutí – učitelka G

3.3.8 Učitelka H

Následující dotazovaná, označená písmenem H, pracuje jako učitelka prvního stupně 20 let. Vystudovala obor učitelství pro první stupeň ZŠ.

Ihned po vysvětlení postupu práce, který od ní vyžadují, chce znát podrobnosti o žákovi, ročníku i důležitosti práce. Vyžaduje komplexní pohled a odůvodňuje to nemožností oznámkování práce bez těchto informací. V opravě diktátu učitelka používá různé **grafické znaky** pro označení chyb (podtržení, šipka, zakroužkování). Po odůvodnění počtem chyb ohodnotí práci známkou 3. Žáci její třídy vědí, že ypsilon s tečkou neexistuje, a proto ho počítá jako chybu. U jazykového rozboru boduje každou jednotlivou odpověď žáka a udělí známku 1. Hodnocení 1 z rozboru odůvodňuje tím, že žák prokázal praktickou schopnost použít učivo, a to je pro ni klíčové.

Také tato učitelka si není jistá, proč oddělila hodnocení diktátu od rozboru a z nabídnutých možností si vybírá zvyk. Dodává, že diktát se jí zdá těžší než rozbor.

Žákům poskytuje individuální ústní komentář, při kterém jim vysvětluje chyby **z nepozornosti**. Reedukace proběhne pouze u některých žáků.

Učitelka se ztotožňuje s předloženým hodnocením. Daný učitel ví, proč dané hodnocení zvolil. Nacházel se v konkrétní situaci a také dle ní ví, co chce od žáků slyšet. Domnívá se, že daný učitel podle učiva ví, kde jsou možnosti žáků.

Stejně hodnotit vnímá jako žádoucí např. u žáků pátých ročníků, kteří se hlásí na víceletá gymnázia a potřebují srovnání svých schopností. Učitelka se přiklání k tvrzení, že žádoucnost stejného hodnocení by byla vhodná. Možnosti objektivního hodnocení vidí např. v pololetních testech typu SCIO testy nebo například hodnocením procenty. Objektivního hodnocení se podle této učitelky dá docílit v rámci školy, kdy bude systém hodnocení přesně popsán např. v klasifikačním řádu.

Ohodnocení známkou	Diktát – 3	Důvod oddělení hodnocení: navyklý způsob práce
	Rozbor – 1	
	Souhrnná – neuděluje	
Odpovědi na výzkumné otázky	1 – ročník, žák, důležitost práce, počet chyb	
	2 – ano, vliv na hodnocení má konkrétní situace, žák a osobnost učitele	
	3 – spíše ano, záleží na konkrétním žákovi	

Tabulka č. 11 – Shrnutí – učitelka H

3.3.9 Učitelka CH

13 let praxe má dotazovaná CH, která vystudovala obor učitelství pro první stupeň ZŠ. Předloženou žákovskou práci opravuje červenou propisovací tužkou a diktát ohodnotí známkou 2 vzhledem k počtu chyb, které žák v práci udělal. Tečky nad písmenem ypsilon škrtná a **do hodnocení je nepočítá**. U jazykového rozboru si určuje maximální počet bodů, které může žák získat, a za chyby pak odečítá po půl nebo celých bodech. Přiznává, že vytvořit bodovou škálu je náročně i u práce, kterou sestavuje sama, a ví, co žáci umí a měli by prokázat. Daleko těžší je to nyní, když je před ní předložena sestavená písemná práce. Jako nejnáročnější vnímá určit, za co body přidělí a za co bude body odečítat. Předloženou žákovskou práci nakonec hodnotí známkou 2 se ziskem sedmi a půl bodů z jedenácti. Při mé otázce na odůvodnění hodnocení se ještě doptává na ročník žáka píšící tuto práci.

Diktát od zbytku práce odděluje z důvodu jiného odvětví jazyka a jeho náročnosti. Sama má ve třídě žáka, který není schopen diktát napsat bez chyby, ale jazykové rozboru mu nedělají problémy. Díky oddělení diktátu od jazykového rozboru má žák větší šanci uvědomit si, co mu dělá problémy.

Po opravení a ohodnocení písemných prací vrací tato učitelka písemné práce žákům a společně provádějí opravu, která je důležitá pro žáky, a učitelka si myslí, že i částečně ovlivní reedukaci žáků.

Dotazovaná CH souhlasí s ohodnocením předložené práce, protože každý učitel pracuje jiným způsobem a dává **důraz na jiné jevy**. To se pak projevuje na jeho hodnocení žakovských prací. Odlišné ohodnocení stejné žakovské práce je pro tuto učitelku absolutně v pořádku, protože hodnocení známkami je velmi subjektivní a vychází z osobnosti učitele. Dalším faktorem, který hodnocení ovlivní, je skladba třídy (žáci cizinci, žáci s poruchami učení atd.).

Učitelka rozhodně nesouhlasí s tím, že by se mělo směřovat ke stejnému hodnocení pro všechny učitele. Dle ní by to popíralo individuální přístup, motivaci a frustrovalo by méně úspěšné žáky. Cesta k objektivnímu hodnocení by vedla přes předpisy či předurčené stupnice, ale byly by to dokumenty, které učitele tlačí do kouta a popírají jeho osobnost.

Ohodnocení známkou	Diktát – 2-	Důvod oddělení hodnocení: jiný druh práce/jevy
	Rozbor – 2	
	Souhrnná – neuděluje	
Odpovědi na výzkumné otázky	1 – počet chyb, ročník	
	2 – ano, hodnocení se odvíjí od osobnosti konkrétního, jeho způsobu práce i skladby třídy	
	3 – nevím, pravděpodobně až po společné opravě	

Tabulka č. 12 – Shrnutí – učitelka CH

3.3.10 Učitelka I

Učitelka pod písmenem I má nejkratší praxi ze všech dotazovaných. Délka její praxe je 5 let. Vystudovaným oborem této učitelky je učitelství pro první stupeň ZŠ.

Jako jediná ze všech dotazovaných práci **neohodnotila**, respektive neudělila známku. Důvodem byl jistý počet nejasností, které v žákovské práci objevila. Učitelka by pro ohodnocení potřebovala vysvětlení od žáka, který práci psal. K diktátu doplnila alespoň rámcové hodnocení, které by se ustálilo po žákově komentáři. Diktát doplnila písemným komentářem. U jazykového rozboru si tato učitelka obodovala každý jednotlivý úkol a za správné odpovědi přidělila daný počet bodů. Celá žákovská práce je doplněna několika písemnými pochvalami, grafickými znaky i vysvětlením odpovědí. Jazyková práce je ohodnocena obyčejnou tužkou, osmi z dvanácti možných bodů. Práce, u kterých dotazovaná učitelka potřebuje dovysvětlení, si vždy označila hvězdičkou.

Hodnocení této učitelky ovlivňuje počet chyb, ale velký vliv má i konkrétní žák a výuková situace, ve které se třída nachází. Hodnocení diktátu a jazykového rozboru odděluje, a to z motivačních důvodů.

Dotazovaná I by rozhodně respektovala odlišné hodnocení jiného učitele, což odůvodňuje způsobem práce konkrétního učitele.

Takovouto práci si nedovede představit bez slovních komentářů. „*Já to nedokážu rozhodnout. Když nevím, co tím to dítě myslelo, jak to mám jako ohodnotit.*“ Žák, který má práci označenou hvězdičkou, jde ke konzultaci a má možnost vyjádřit se k nejasnostem. Reedukace po opravení a komentářích podle této učitelky proběhne. Úskalí však vidí v používání českého jazyka dnešními žáky, kteří používají jazyk v praktické a teoretické rovině. Při českém jazyce jsou schopni se na jevy soustředit, ale např. v prvouce ne.

Učitelka souhlasí s odlišným hodnocením předložené práce, protože učitel vycházel z konkrétní situace a musí vědět, zda bylo v silách žáků úkoly splnit.

Učitelka si myslí, že stejné hodnocení různými učiteli není žádoucí. Na hodnocení často záleží více rodičům než dětem, a tak pokud je učitel zásadový, žáci i rodiče

hodnocení respektují. Objektivní hodnocení by bylo pravděpodobně realizováno s pomocí tabulek, které by podle této učitelky ničily osobnost učitele.

Ohodnocení známkou	Diktát – prozatím neuděluje	Důvod oddělení hodnocení: motivace – šance získat lepší známku
	Rozbor – prozatím neuděluje	
	Souhrnná – neuděluje	
Odpovědi na výzkumné otázky	1 – počet chyb, konkrétní žák, aktuálně probírané učivo	
	2 – ano, hodnocení ovlivní osobnost učitele a konkrétní situace ve třídě, ze které vychází	
	3 – ano, opravení a komentáře k reedukaci napomohou	

Tabulka č. 13 – Shrnutí – učitelka I

3.4 Diskuze výsledků

3.4.1 Faktory ovlivňující známkování

V následujících odstavcích popíši a zamyslím se nad faktory, které učitelky jmenovaly jako ty, které ovlivní jimi přidělenou známku. Tedy alespoň část toho, co musí známka obsáhnout.

Ročník

Učitelky A, B, H požadují informaci o ročníku, ve kterém se nachází žák píšící práci, čímž zavádějí jedno z hlavních kritérií, které hodnocení a konečnou známku ovlivní. Například učitelka E výslovně zdůraznila, že žák třetího ročníku si může dovolit více chyb než žák čtvrtého ročníku. Naopak učitelka C se o ročník nezajímá a uvádí, že ročník, ve kterém žák je, není až tak důležitý, protože učivo, které se v písemné práci objevilo, má žák znát. V tomto stanovisku se shoduje s učitelkou D, která rovněž poznamenala, že v případě probrání zkoušeného učiva není prostor pro mírnější hodnocení nebo úlevy. Ani učitelka F k ohodnocení práce informaci o ročníku nepotřebovala. Učitelka G opravila

a oznámkovala práci jako práci, kterou vypracoval žák 4. ročníku. Učitelky často hodnotily podle svých předpokladů, které se týkaly úrovně a znalostí, které žák má, aniž by se na ně zeptaly. Učitelka CH se snažila vytvořit co nejvýstižnější a nejpřesnější bodový systém, podle kterého by vytvořila stupnici, kde počtu získaných bodů odpovídá známka, než aby zjišťovala více informací o žákovi. Tímto učitelka přímo dokazuje, že známkování je založeno na sociální vztahové normě a zařazuje žáky do výkonnostních skupin, kde si žáci porovnávají práce a vznikají skupiny úspěšných a neúspěšných.

Učitelky lze rozdělit do tří skupin. První rozhodně vnímá ročník jako kritérium, které má na hodnocení vliv. Druhá, která si myslí, že ročník rozhodně není v rámci hodnocení důležitý. Třetí skupina vnímá jiné prvky jako důležitější (například počet chyb, druh chyb, ...).

Během pročítání klasifikačních řádů jsem v žádném z nich nedohledala kritérium hodnocení podle ročníku. Učitelky, které ročník nebraly v úvahu, tím neporušily žádné oficiálnímu nařízení (ŠVP). Otázkou ovšem zůstává, zda má mít žák 2. ročníku stejné znalosti jako žák 4. ročníku? RVP rozděluje 1. stupeň ZŠ na dvě období a potvrzuje tak, že znalosti žáků z odlišných období jsou různé, respektive žáci z druhého období mají širší znalost než žáci z prvního.

Typ práce

Čtyři učitelky z celkových deseti zajímala důležitost práce. To znamená, v jaké výukové fázi byla práce zadána. Na tuto skutečnost se ptaly zejména učitelky, které předpokládaly, že se jedná o opakovací souhrnnou práci a tomu uzpůsobily i hodnocení. Z rozhovorů totiž vyplynulo, že v případě „oficiální“ opakovací práce se učitelky více zaměřují na vytvoření bodových či „chybových“ stupnic a snaží se hodnocení více formalizovat. Je zde poznat, že v rámci těchto větších prací chtějí učitelky, aby hodnocení odpovídalo jasné, možná i oficiální stupnici. Tyto situace odpovídají tzv. čtvrtletním testům. Cílem těchto testů je zjistit získané znalosti žáků za určité období. V případě sestavení bodové stupnice a přidělení známky se tedy porušuje individuální vztahová norma a motivační funkce hodnocení nefunguje v plné míře. Ale žák i rodiče jednou za čtvrt roku ocení informaci, jak si stojí mezi skupinou žáků zejména z důvodu přechodu

na vyšší stupeň vzdělání. Na druhou stranu zařazování žáků do stupnic podle získaných bodů a přidělené známky je jeden z největších aspektů kritiky známkování. Proto se domnívám, že je nutné počet takovýchto testů nezvyšovat a držet ho na nižší možné míře. Umět s touto škálou zacházet a vědět, proč ji používám. Měla by být přínosnou informací pro žáka i rodiče vzhledem k budoucímu počínání. Z rozhovorů tedy vyšlo najevo, že typ a důležitost práce je jedním z kritérií, podle kterých učitelky práci hodnotily.

Počet chyb

Dalším faktorem, který podle výzkumu ovlivní známku, je počet chyb. Osm učitelek uvedlo počet chyb jako kritérium, které ovlivní známku. U většiny učitelek byl počet chyb velmi důležitý. Učitelky snižují stupeň hodnocení s přihlédnutím i bez přihlédnutí na stáří žáka o půl až jeden stupeň. Některé učitelky mají chyby rozdělené na malé a velké. Malé chyby se většinou týkají chybějící diakritiky a chyby velké jsou hrubky, interpunkce či teoretická neznalost.

Na základě výše zmíněných poznatků lze tvrdit, že české školství neumí k chybě přistupovat. V naší společnosti je chyba důvodem k potrestání a má spíše negativní přízvisko. Moderní pojetí chyby však říká, že je třeba chyby využít a konstruktivně s nimi pracovat.

Nesmíme však sklouzávat ke snižování úrovně a říkat, že nesprávné vyjadřování nevadí. Samozřejmě nelze popřít, že žák napsal slovo neslišný špatně. Je ale nutné s touto situací pracovat – odhalit příčinu a postarat se o nápravu. Místo slova chyba by bylo vhodné používat slova správně a nesprávně.

Aktuální výukový kontext

Zajímavým faktorem ovlivňujícím známku je aktuální výukový kontext. Tím chápeme, co se v současné době žáci učí. V případě, že se aktuálně zabývají vyjmenovanými slovy, je tato látka hodnocena přísněji než za několik měsíců. Pro žáka je učivo v této době živé, takzvaně na povrchu. Není pro ně tudíž tak náročné vybavit si informace a pracovat s nimi. Tento fakt částečně nahrává tradičnímu memorování:

ted' se nauč, zítra zapomeň, protože už to nepotřebuješ. Naším cílem by se mělo stát učení, které má pro žáka smysl v dlouhodobém horizontu, a není tedy prostor pro úlevy k učivu aktuálně neprobíranému.

Žák

Pouze učitelky H a I se shodly, že to, jaké bude hodnocení, ovlivní i konkrétní žák. Jakoby se hodnocení a známka žáka ani netýkaly. To dle mého názoru zvyšuje u žáků pocit nespravedlnosti. Hodnocení se v jisté chvíli stane více součástí učitele než žáka. Učitelky se výrazně nezajímaly o žádné konkrétní informace o žákovi. Učitelku F zajímalo, zda má žák poruchu učení. Jiné znevýhodnění, např. v podobě žáka s jiným odlišným jazykem nikoho nenapadlo. Žákovská práce sice na první pohled nevypadá, že by ji psal žák s většími výukovými problémy, avšak záměna barev u úkolu s podtržením věty jednoduché a souvětí by mohla signalizovat jisté specifické problémy. Učitelky tento signál přecházely s předpokladem nepozornosti žáka.

Domácí příprava

Učitelka F se směle přiznala, že žákům, kteří věnují čas domácí přípravě, se snaží dát lepší známku. Dokázala tím, že se snaží k hodnocení přistupovat alespoň částečně individuálně. Ostatní žáci mohou přihlídnutí učitele k domácí přípravě hodnoceného žáka vnímat jako nadržování a ne jako objektivní faktor, který by měl mít podíl na udělené známce.

Další pohled může být takový, že někteří snaživí žáci, toužící po jedničce na vysvědčení, mohou své známky nahnat jen na domácí přípravě.

3.4.2 Fenomény

V dalších odstavcích jsou popsány zajímavé fenomény a otázky, které vyšly najevo po rozhovorech a v prepisech rozhovorů jsou vyznačeny tučně.

Chci motivovat

Naprostá většina učitelek řekla, že volí daný způsob oddělení diktátu a rozboru při hodnocení známkou z motivačních důvodů. Snahou učitelek je, aby hodnocení bylo motivační. To znamená, že hledaly takovou část žákovské práce, která by odpovídala hodnocení jedna, a podle toho pak určily strukturu rozdělení a oznámkování práce. Učitelka A řekla, že známky jsou motivační podle toho, jak je učitel používá. To je jasnou výpovědí o tom, že známkování je relativní. Učitelka A hodnotila známkami 3, 1, 2- a učitelka D známkami 3, 1, 1, 5, 1. Obě chtěly motivovat stejným způsobem – známkou, ale hodnocení je jiné. Na druhou stranu učitelka D uděluje žákovi známku 5, přestože žák jistou znalost prokázal. O důvod přehození barev se učitelka nezajímala. Má tedy cenu hledat tu část, ve které žák uspěje, když ji následně smaže špatným hodnocením?

Je ale možné známkou motivovat? Můžou být tři nebo pět různých známek tím hybným momentem, který žáka postrčí a motivuje k dalšímu učení a k práci se sebou samým?

V našem případě možná lze ke známce a žákovské práci přistupovat individuálně, je to ale možné ve třídě s dvaceti žáky? Jak vysvětlí učitel žákům, potažmo rodičům, že jeden žák má z písemné práce známek pět a druhý tři?

Při použití většího počtu známek navíc vzniká situace, kdy žák neví, jak si vlastně vedl. Na otázku: „Co jsi dostal z testu?“ bude znít odpověď dítěte: „3, 1, 1, 5, 1...“ Bude dítě schopno zapamatovat si, z jaké části byla jaká známka? Nebylo by lepší zpracovat slovní hodnocení? Velké množství známek, kterými chtějí některé učitelky zaručit motivaci, může mít za důsledek to, že hodnocení, v tomto případě známka, ztrácí hodnotu, protože ve velkém množství známek nemají jednotlivé známky až takový význam.

I v případě, že učitelka chce hodnotit individuálně, známka to nemůže postihnout, protože v takovém případě neodpovídá ve třídě používaným a obecně platným kritériím. Nelze objektivně ve třídě používat známku jako nástroj individuálního zlepšení.

Učitelské styly

Všechny učitelky se shodly na tom, že jiný učitel by mohl ohodnotit práci odlišně a hlavním důvodem by byl odlišný učitelský styl. Učitelé se shodují v tom, že učitel je jedním z hlavních prvků ovlivňující hodnocení. Často to pojmenovávají jako osobnost učitele. Co je ale osobnost učitele? Je jisté, že snaha o objektivizaci hodnocení vede k odosobnění hodnocení.

Tento fakt odkazuje k tomu, že hodnocení se více týká učitele než žáka. Učitel by měl svým vzděláním garantovat správnost opravení, což se ale z rozhovorů a opravení práce nepotvrdilo. Učitelky často přehlížely prohozená písmena a po nesprávném přečtení zadání v rozboru přidávaly odpovědi, které nebyly požadovány. Hodnocení by mělo být společné.

Z provedených rozhovorů však nevychází, že by se tyto učitelky nějak výrazně lišily svým přístupem. Některé věnovaly opravě více času, jiné méně, některé chtěly znát více informací, jiné méně. Všechny učitelky kromě jedné, práci ohodnotily známkami bez větších problémů. Odlišujícím faktorem by mohla být jistá benevolence k chybám některých učitelek či přísnost jiných.

Pokud učitelské styly v hodnocení existují, umím si je představit ve výuce (tradiční, konstruktivistická) pouze podporují vysokou míru subjektivity známkování. V případě, že učitelka E ypsilon s tečkou počítá jako chybu a učitelka G tomuto faktu nevěnuje pozornost, nemůže se známka nikdy pojmu objektivita přiblížit.

Diktáty

Samostatnou kapitolou by mohlo být hodnocení diktátů. Učitelky se shodují, že diktáty jsou velmi náročné a žákům dělají problémy. Žáci při psaní diktátů zapojí zvukovou analýzu, paměť, poté musí vše přepsat a ještě myslet na veškeré gramatické jevy. V rámci této náročnosti učitelky oddělují hodnocení diktátu od hodnocení rozboru, protože by diktát žákovi nedovolil získat z práce dobrou známku. Pouze učitelka E hodnotí diktát společně. Diktát se jí nezdá tak náročný a rozsáhlý, aby stačil na samostatnou známku.

Rozdíly podle vzdělání

Vyjma jedné učitelky, která si vzdělávání doplňuje, jsou všechny učitelky vysokoškolsky vzdělané a splňují tak povinnost o vysokoškolském vzdělání učitelů. Přestože by tedy učitelky měly podle dosaženého vzdělání hodnotit alespoň podobně, nestalo se tak. Stejně hodnocení se neopakovalo ani jednou.

Přestože si učitelka A myslí, že starší učitelé hodnotí mírněji, protože už umí známku lépe používat a lépe s ní motivovat, výzkum to neprokázal. Hodnocení se s délkou praxe nijak zvlášť nelišilo. Na této učitelce se výrazně ukázalo její vzdělání – pedagogická psychologie a výchovné poradenství. Hodně o ohodnocení přemýšlela a vnímala, co s žákem hodnocení udělá. Osobně z rozhovorů vnímám, že čím má učitelka delší praxi, tím menší starosti si s hodnocením dělá.

Lomené známky, mínusy

Čtyři učitelky z deseti využily v jedné z částí práce (diktát nebo rozbor) známku s mínusem. Dvě učitelky se zároveň vyjádřily tak, že lomené známky se dávat nemají. Proč mají některé učitelky potřebu lomené známky a mínusy za známkou používat? Proč nemají učitelky potřebu použít za známkou plus?

Musím potvrdit, že lomené známky ani známky s mínusy nejsou součástí klasifikačního řádu. Učitelky, které tyto známky používají, tento řád porušují. Známkují takto pravděpodobně proto, že jim pětistupňová škála k hodnocení některých žákovských prací nestačí. V takové práci se mohou objevit nejasnosti a takové situace, které nelze do běžné škály zařadit a je nutné se k nim vyjádřit.

Učitelky, které nejsou zvyklé lomené známky používat, jsou schopné rozhodnout, kam výkon žáka spadá, a podle rozhovorů mají i velmi jasně vymezené a odstupňované výkony žáků. Přesně vědí, který výkon do které skupiny patří.

Grafické znaky

U učitelky I se objevily k opravení práce i grafické znaky (smajlík, zdvižený palec). Celkové opravení práce je doprovázeno mnoha dovysvětleními a slovními pochvalami.

Ani grafické znaky nejsou v klasifikačním řádu popsány a jejich použití tedy není oficiálně vysvětleno. Učitelka I však ohodnocení známkou doplňuje znaky, které jasně vyjadřují, zda byl žák úspěšný, neúspěšný či zda došlo k nejasnostem. Tento styl vyjadřování je dnešním žákům srozumitelný.

Nehodnocení

U učitelky I jsme se setkali i s neohodnocením práce. Důvodem bylo mnoho nejasností, které učitelka nechtěla rozhodnout bez vědomí žáka, a dala mu tak šanci se k práci ještě vyjádřit. Je to správné? Čeho tím chce učitelka dosáhnout?

Tuto skutečnost lze interpretovat tak, že pro učitelku I není tak důležité ohodnocení práce, jako to, aby si žák uvědomil, kde se stala chyba a příště se jí vyvaroval. Hodnocení je samozřejmě nedílnou součástí učení, ale předpokládám, že během rozhovoru učitelky s žákem k hodnocení dojde a pro žáka bude přínosnější než udělení jasné známky. Proběhne diskuze, kde se žák bude muset sám zamyslet nad nastalou situací.

Tento styl práce bude vyhovovat spíše tvůrčím a aktivním žákům se snahou ke sebezlepšení než žáků pasivně přijímajícím známku.

Náprava

Výrazným prvkem rozhovorů bylo zamyšlení učitelů nad nápravou a uvědoměním si chyby. Tento prvek se zdá být velmi komplikovaným nejen ve spojení se známkou a podle učitelek záleží na mnoha faktorech. Mezi tyto faktory patří: konkrétní žák, který má zájem a motivaci ke zlepšení, versus žák, kterému nezáleží na jeho znalostech a výkonech, dále pak domácí prostředí. Žáci, kteří jsou z kvalitního domácího zázemí, kde jsou rodiče vzorem a dávají dítěti najevo, že vzdělání je důležité, mají větší šanci na nápravě pracovat. Dalšími faktory byly slovní nebo ústní komentáře. Žádná z učitelek neřekla, že by samotné opravení a známka stačily na nápravu.

Otázkou je, zda známka této nápravě alespoň částečně napomáhá. Zámka pouze zařazuje výkon do škály, ale nepopisuje, co je nutné dále dělat a na co se zaměřit. Slovní hodnocení popisuje a může žáka lépe navést k příčině a poté i k nápravě.

4 Závěr

V závěrečné kapitole své diplomové práce budu hodnotit splnění cílů, odpovědi na výzkumné otázky a shrnu, zda se potvrdil můj předpoklad.

V teoretické části se podařilo vytvořit soubor obecných informací o hodnocení, díky kterým si lze vytvořit obraz toho, k čemu hodnocení slouží a jak má fungovat. Nebyl problém nalézt odbornou literaturu, ani články týkající se hodnocení. Menší úskalí nastalo při získávání informací o klasické klasifikaci. Nelze nalézt mnoho odborných textů, které by se známkování věnovaly. Oporu jsem našla zejména v odborných člancích z různých pedagogických časopisů. Obecný článek o známkování jako formě hodnocení jsem však nenalezla. Všechny články v jisté fázi začnou stavět známkování do opozice ke slovnímu hodnocení a věnují se zejména negativům známkování. Není tedy možné text podpořit objektivním textem. Přesto se mi podařilo do textu zařadit informace o známkování, které pomohou vytvořit pohled na tuto formu hodnocení. Vzhledem k problému s odbornou literaturou týkající se známkování může tato část působit mírně povrchně.

V praktické části byly učitelkám předloženy tytéž simulované žákovské práce. Polostrukturované rozhovory se zdařily, a to zejména díky pilotáži, která mě připravila na možné nastalé situace a otázky učitelek. Výzkumným problémem byla subjektivita v hodnocení žákovských prací z českého jazyka učiteli na 1. stupni ZŠ v případě použití klasifikace. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda a jak jednotliví učitelé odlišně interpretují a posuzují výkon žáka známkou – jaká kritéria si stanovují a co všechno berou do úvahy při hodnocení; jak probíhá jejich rozhodovací proces.

Cíl výzkumu byl splněn, protože rozhovory ukázaly, že **učitelé při použití klasifikace hodnotí žákovské práce odlišně. V rámci deseti rozhovorů se ani jednou neopakovalo komplexně stejné hodnocení. Opravy žákovské práce ukázaly, že učitelky volí rozdílné strategie posuzování výkonu. U stejné žákovské práce se objevilo od jedné shrnující známky po oznámkování každého cvičení zvlášť, nejvíce bylo uděleno pět známek.**

Jako skutečnosti, které mají podle učitelů vliv na konečné ohodnocení žákovské práce, uváděly učitelky počet chyb, ročník, aktuální výukový kontext,

důležitost práce, osobnost učitele, druh chyby, domácí přípravu, poruchu učení a žáka.

Podle provedených rozhovorů je odlišné hodnocení různými učiteli v pořádku, protože ho ovlivní osobnost učitele.

Ukázalo se, že učitelky vnímají známkování jako nedostatečnou zpětnou vazbu, protože náprava podle dotazovaných učitelek proběhne až po ústních komentářích, opravách či domácím působení.

Předpoklad, že známkování je zatíženo velkou mírou subjektivity učitele se tedy potvrdil.

Díky dlouhé době strávené při psaní diplomové práce jsem si vytvořila pohled na známkování a hodnocení obecně. Známkování a porovnávání žáků mezi sebou by se mělo omezit na nejmenší možnou míru, protože nenaplňuje individuální vztahovou normu, ani některé funkce hodnocení. Znamka nemůže obsáhnout veškeré skutečnosti uváděné učitelkami a současně být kvalitní zpětnou vazbou.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

1. AMONAŠVILI, Š. A.: *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1978
2. BOUŠOVÁ, Alena. Hodnocení žáků základních škol. *Učitelské noviny*. 1999, 102(12), 13.
3. ČAPEK, Robert. Hodnocení: klasifikace na základní škole II. Jak ji chápou žáci? *Moderní vyučování : časopis pro nové programy v českém základním školství*. Praha: Portál, 2005, 11(4), 6-7. ISSN 1211-6858.
4. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
5. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0
6. ČÍHALOVÁ, Eva a Ivo MAYER. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Strom, 1997. Škola 21. ISBN 80-901954-6-6.
7. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
8. JAROŠOVÁ, Zuzana. Známkování a slovní hodnocení: přednosti a omezení. *Moderní vyučování : časopis pro nové programy v českém základním školství*. Praha: Portál, 2004, 10(9), 8-9. ISSN 1211-6858.
9. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
10. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
11. KOŠTÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.
12. KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

13. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
14. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
15. MAYER, Ivo. Otazníky kolem známek. *Učitelské noviny*. 1996, 99(17), 16-17.
16. NOVÁČKOVÁ, Jana. Rizika známkování a rizika slovního hodnocení. *Rodina a škola*. 2007, 54(2), 10-13. ISSN 0035-7766.
17. PALA, Karel a Jan VŠIANSKÝ. *Slovník českých synonym*. 3. dopl. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2000. ISBN 80-7106-450-5.
18. PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
19. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
20. POKORNÁ, Věra. Hledání způsobů hodnocení žáků. *Rodina a škola*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2008, 55(4), 10-12. ISSN 0035-7766.
21. POSPÍŠILOVÁ, Alena. Hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ: co, proč a jak hodnotit. *Komenský : odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Akademie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 2009, 133(3), 9-16. ISSN 0323-0449.
22. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.
23. SPILKOVÁ, Vladimíra. Ještě jednou k hodnocení žáků. *Učitelské listy*. 1993, , 12.
24. STARÁ, Jana. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006. Nahližet - nacházet. ISBN 80-86307-28-x.
25. STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
26. SUCHORADSKÝ, Oldřich. Je tradiční hodnocení žáků jediné možné? *Moderní vyučování*. 2000, 6(6), 14-15.

27. ŠRÁMEK, Libor a Svatopluk PASTYŘÍK. Hodnocení - problém učitelů i žáků. *Češtinář*. 2003, 14(1), 3-6.

Elektronické zdroje:

1. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38827/> (11.6.2017)
2. TEDX TALKS. Jana Nováčková - Jak se z touhy učit se stane sběratelství známek. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=7cnxm-OatVs> (13.6.2017)

6 Seznam příloh

Příloha č.1 – Simulovaná žákovská práce

Příloha č.2 – Práce opravená učitelkou A

Příloha č.3 – Práce opravená učitelkou B

Příloha č.4 – Práce opravená učitelkou C

Příloha č.5 – Práce opravená učitelkou D

Příloha č.6 – Práce opravená učitelkou E

Příloha č.7 – Práce opravená učitelkou F

Příloha č.8 – Práce opravená učitelkou G

Příloha č.9 – Práce opravená učitelkou H

Příloha č.10 – Práce opravená učitelkou CH

Příloha č.11 – Práce opravená učitelkou I

Příloha č.12 – Simulovaná žákovská práce - opravená

7 Přílohy

Příloha č.1 – Simulovaná žákovská práce

Diktát

Peřík je přepychově oblečen ale, nepojní se sám.
Nesopýří let je nestišný. Slušel jsem volání o pomoc.
Hřebík vhlkem zrezivěl. Dnes byla na sluníčku přímo
výběh. Umýj mi to síško. Nemá smysl tvrdit, že
smýlená neplatí. Bdo bude zítra dozírat na děti?
V nerýstopené šilovčičně byla děvčatům lesy na

Co je to synonymum?

Synonymum je slovo podobné

Napiš synonymum ke slovu dozírat.

Dozírat – hlídat

Co je to antonymum?

Antonymum je slovo opačné

Napiš antonymum ke slovu zima.

Zima – léto

Vyber z diktátu jedno podstatné jméno a urči u něj pád, číslo, rod.

hřebík - 1. pád, č. j., muž.

V diktátu podtrhni červeně větu jednoduchou, modře podtrhni souvětí.

U slova přepychově označ předponu, kořen a příponovou část.

P Ř E | P Y CH | O V Ě

Příloha č.2 – Práce opravená učitelkou A

Diktát

Beník je přepychově oblečen, ale nepychí se tím.
Nesprávně let je neslušný. Přel jsem volání o pomoc.
Hřebík ohlkem zrezivěl. Dnes byla na sluníčku přímo
výběh. Umij mi do síška. Nemá smysl brblat, že
samýlená neplatí. Bude sestra dozírat na děti?
V nevyhovění Klobučně byla děvčatům i vzr. na

34

Co je to synonymum?

Synonymum je slovo podobné

Napiš synonymum ke slovu dozírat.

Dozírat – hlídat

Co je to antonymum?

Antonymum je slovo opačné

Napiš antonymum ke slovu zima.

Zima – léto

1

Vyber z diktátu jedno podstatné jméno a urči u něj pád, číslo, rod.

hřebík - 1. pád, č. j., muž.

V diktátu podtrhni červeně větu jednoduchou, modře podtrhni souvětí.

U slova přepychově označ předponu, kořen a příponovou část.

P Ř E / P Y CH / O V Ě

2 -

Příloha 3 – Práce opravená učitelkou B

Diktát

Peřík je přepychově oblečen, ale nepojmí se tím.
Nesprávně let je nesprávný. Šel jsem volání o pomoc.
Hřebík rhlkem zrezivěl. Dnes byla na sluníčku přímo
výheň. Umij mi do sídla. Nemá smysl, hřebík, že,
smýšlení, neplatí. Bude zítra dozírat na děti?
V nedělní dělově byla děvčatům jezírko.

Co je to synonymum?

Synonymum je slovo podobné, stejný nebo podobný význam

Napiš synonymum ke slovu dozírat.

Dozírat – hlídat, dohlížet

Co je to antonymum?

Antonymum je slovo opačné, opačný význam, slova protikladné

Napiš antonymum ke slovu zima.

Zima – léto, nebo léto

Vyber z diktátu jedno podstatné jméno a urči u něj pád, číslo, rod.

hřebík - 1. pád, č. j., muž.

V diktátu podtrhni červeně větu jednoduchou, modře podtrhni souvětí.

U slova přepychově označ předponu, kořen a příponovou část.

P Ř E / P Y C H / O V Ě

Příloha 4 – Práce opravená učitelkou C

Diktát

2

Repík je přepychově oblečen, ale nepyšní se tím.
Nesopnýí leh je neslínjí. Přel jsem volání o pomoc.
Hřebík Hlčkem a rezivěl. Dnes byla na sluníčku přímo
rážet. Umýj mi to sítko. Nemá smysl brát si
smýšlení neplatí. Bude sestra dozírat na děti?
V uzavření Některé byla děvčatům i její matka

Co je to synonymum?

Synonymum je slovo podobné

Napiš synonymum ke slovu dozírat.

Dozírat – hlídat

Co je to antonymum?

Antonymum je slovo opačné

Napiš antonymum ke slovu zima.

Zima – léto

Vyber z diktátu jedno podstatné jméno a urči u něj pád, číslo, rod.

hřebík - 1. pád, č. j., muž.

V diktátu podtrhni červeně větu jednoduchou, modře podtrhni souvětí.

hlídk

U slova přepychově označ předponu, kořen a příponovou část.

P Ř E | P Y CH | O V Ě

Příloha 5 – Práce opravená učitelkou D

Diktát

Pepík je přepychově oblečen, ale nepomní se sám.
 Nelsonův děd je medvědí. Šel jsem volání o pomoc.
 Hřebík vhlkem rezivěl. Dnes byla na sluníčku průměr
 výšeň. Umýj mi to sítko. Nemá smysl předstírat, že
 smýšlená neplatí. Bude zítra dozírat na děti?
 V minulopředešlé školce byla děvečtím i vyznání.

4 ch
3

Co je to synonymum?

Synonymum je slovo podobné, stejný význam

Napiš synonymum ke slovu dozírat.

Dozírat – hlídat

Co je to antonymum?

Antonymum je slovo opačné

Napiš antonymum ke slovu zima.

Zima – léto

1

Vyber z diktátu jedno podstatné jméno a urči u něj pád, číslo, rod.

hřebík - 1. pád, č. j., muž.

1

V diktátu podtrhni červeně větu jednoduchou, modře podtrhni souvětí.

chyba

5

U slova přepychově označ předponu, kořen a příponovou část.

P Ř E | P Y CH | O V Ě

1

Příloha 6 – Práce opravená učitelkou E

Diktát

Beník je přepychově oblečen, ale nepojmí se sám.
Nesprávně let je neslýchá. Šel jsem volání o pomoc.
Hřebík vřikem a rezivěl. Zima byla na sluníčku přímo
výboj. Umýj mi to sítko. Nemá smysl dovést, že
smýšlení neplatí. Kdo bude zítřka dozírat na děti?
V nevytopené tělocvičně byla dřevěným i vyznívala

Co je to synonymum?

Synonymum je slovo podobné

Napiš synonymum ke slovu dozírat.

Dozírat – hlídat

Co je to antonymum?

Antonymum je slovo opačné

Napiš antonymum ke slovu zima.

Zima – léto

Vyber z diktátu jedno podstatné jméno a urči u něj pád, číslo, rod.

hřebík - 1. pád, č. j. muž.

V diktátu podtrhni červeně větu jednoduchou, modře podtrhni souvětí.

MAŠ PODTRŽENO OPAČNĚ!

U slova přepychově označ předponu, kořen a příponovou část.

P Ř E / P Y CH / O V Ě

2

Příloha 7 – Práce opravená učitelkou F

Diktát

Beník je přepychově oblečen, ale nepomáhá se sám.
Nesprávně let je nesprávně. Šel jsem volání o pomoc.
Hřebík vhlkem a rezivěl. Dnes byla na sluníčku přímo
výheň. Vmýj mi to sítka. Nemá smysl brádit, že
smýšlená; neplatí. Bude rába dozírat na děti?
V uzavření šlovičně byla dřevěním. Beník

Co je to synonymum?

Synonymum je slovo podobné ✓

Napiš synonymum ke slovu dozírat. ✓

Dozírat – hlídat

Co je to antonymum?

Antonymum je slovo opačné ✓

Napiš antonymum ke slovu zima. ✓

Zima – léto ✓

Vyber z diktátu jedno podstatné jméno a urči u něj pád, číslo, rod. ✓

hřebík - 1. pád, č. j., muž.

V diktátu podtrhni červeně větu jednoduchou, modře podtrhni souvětí.

U slova přepychově označ předponu, kořen a příponovou část.

P Ř E / P Y CH / O V Ě

Příloha 8 – Práce opravená učitelkou G

Diktát

Peřík je přepychově oblečen, ale, nepůjčí se sám.
Nesouhlasí, leč je nešťastný. Šláhl jsem volání o pomoc.
Hřebík vhlkem a rezivěl. Dnes byla na sluníčku přímo
výheň. Umýj mi to sítko. Nemá smysl dohlížet, že
smýšlená neplatí. Kdo bude zítra dozírat na děti?
V neuvěřitelné šloveci byla děvčatům i zima zima.

2

Co je to synonymum?

Synonymum je slovo podobné

Napiš synonymum ke slovu dozírat.

Dozírat – hlídat (lépe dohlížet)

Co je to antonymum?

Antonymum je slovo opačné

Napiš antonymum ke slovu zima.

Zima – teplo

Vyber z diktátu jedno podstatné jméno a urči u něj pád, číslo, rod.

hřebík - 1. pád, č. j., muž. větr.

V diktátu podtrhni červeně větu jednoduchou, modře podtrhni souvětí.

U slova přepychově označ předponu, kořen a příponovou část.

P Ř E P Y CH O V Ě

2

Příloha 9 – Práce opravená učitelkou H

Diktát

Repík je přepychově oblečen, ale nepojí se s tím.
Nesprávně let je neslůžný. Šel jsem volání o pomoc.
Hřebík vřelkem a rezivěl. Dnes byla na sluníčku přímo
výběh. Umýj mi do sídla. Nemá smysl švrbět, že
smýšlená neplaká. Kdo bude zítra dozírat na děti?
V nedělní školovně byla dětským i vyznavač. 3

Co je to synonymum?

Synonymum je slovo podobné ? 1b

Napiš synonymum ke slovu dozírat.

Dozírat – hlídat ✓ 2b

Co je to antonymum?

Antonymum je slovo opačné ✓ 2b

Napiš antonymum ke slovu zima.

Zima – léto ✓ 2b

Vyber z diktátu jedno podstatné jméno a urči u něj pád, číslo, rod.

hřebík - 1. pád, č. j., muž. ✓ 3b

V diktátu podtrhni červeně větu jednoduchou, modře podtrhni souvětí. 0b

U slova přepychově označ předponu, kořen a příponovou část.

P Ř E / P Y C H / O V Ě 2b

Příloha 10 – Práce opravená učitelkou CH

Diktát

Pepek je přepychově oblečen, ale nepřipíná se sám.
Nesprávně let je nestěžej. Přijel jsem volání v pomoci.
Hřebík vláknem a reaktiv. Dnes byla na sluníčku průměr ← *nebo jednoduchá*
výběh. Umýj mi to sítko. Nemá smysl dojet, že ← *souvětí*
smýšlená neplatí. Kdo bude sítko dozírat na děti?
V nerýtkované šibovické byla děvčatům brzy zima. 2-

Co je to synonymum?

Synonymum je slovo podobného významu

Napiš synonymum ke slovu dozírat.

Dozírat – hlídat

Co je to antonymum?

Antonymum je slovo opačného významu

Napiš antonymum ke slovu zima.

Zima – léto

Vyber z diktátu jedno podstatné jméno a urči u něj pád, číslo, rod.

hřebík - 1. pád, č. j., muž. roč. - 0,5 k. ze 3 k.

V diktátu podtrhni červeně větu jednoduchou, modře podtrhni souvětí.

- 2 k. ze 2 k.

U slova přepychově označ předponu, kořen a příponovou část.

P Ř E P Y CH O V Ě

- 2 k. ze 3 k.

- 1 k. ze 2 k.

25 k. z M. I.

2

Příloha č. 11 – Práce opravená učitelkou I



Diktát

Beník je přepychově oblečen, ale nepojmí se tím.
Nesprávný let je nesprávný. Šel jsem volání o pomoc.
Křehk vzhledem zrezivěl. Dnes byla na sluníčku přímo
výheň. Umij mi to sítko. Nemá smysl tvrdit, že
zamýšlení neplatí. Bodo bude zítra dozírat na děti?
V nevyzpytené šibovici byla děvčátkem i vy? [?]

Porovnej: 'Kvinn, co platí.' 'Co se stalo?' 1(2)

Co je to synonymum?

1 Synonymum je slovo podobného významu

Napiš synonymum ke slovu dozírat.

1 Dozírat – hlídat

Co je to antonymum?

1 Antonymum je slovo opačného významu

Napiš antonymum ke slovu zima.

1 Zima – teplo

Výborní vyhledání synonyma a antonyma! 2

Vyber z diktátu jedno podstatné jméno a urči u něj pád, číslo, rod.

Křehk - 1. pád, č. j., muž.

PERFECTNI!

V diktátu podtrhni červeně větu jednoduchou, modře podtrhni souvětí.

U slova přepychově označ předponu, kořen a příponovou část.

P Ř E | P Y CH | O V Ě

Liškal jsi? z 12 bodů.

Příloha č.12 – Simulovaná žákovská práce - opravená

Diktát

Beník je přepychově oblečen ale nepojí se s tím.
Nesprávně let je nesprávný. Měl jsem volání o pomoc.
Hřebík s křem zrezivěl. Dnes byla na sluníčku přímo
výběh. Umij mi to sítko. Nemá smysl šedivět, že
samýlená neplatí. Bodo bude sítko dozírat na děti?
V nerýskopení šibovické byla divčákem i výzva.

2/3

Co je to synonymum?

Synonymum je slovo podobného významu.

Napiš synonymum ke slovu dozírat.

Dozírat – hlídat

Co je to antonymum?

Antonymum je slovo opačného významu.

Napiš antonymum ke slovu zima.

Zima – léto

Vyber z diktátu jedno podstatné jméno a urči u něj pád, číslo, rod.

hřebík - 1. pád, č. j., muž.

V diktátu podtrhni červeně větu jednoduchou, modře podtrhni souvětí.

U slova přepychově označ předponu, kořen a příponovou část.

P Ř E / P Y CH / O V Ě

1/2

